



# ORIENTACIÓN:

TEORÍA Y PRÁCTICA  
ELEMENTOS FUNDAMENTALES

---

*Xiomara Camargo Martínez  
Susana Leal Totesaut  
Luisa Rojas Hidalgo*



Camargo, X., Leal, S., Rojas, L. Orientación: teoría y práctica. Elementos fundamentales. Universidad de Carabobo. 1ra edición. Valencia. Venezuela. 2022

397 p.;

1. Educación - Orientación – Vocación – Orientación pedagógica – Orientación profesional

Primera edición, 2022

© Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.

**Autoras:**

Xiomara Camargo Martínez

Susana Leal Totesaut

Luisa Rojas Hidalgo

**Corrección estilo:** Natalia Rosa Chourio Urdaneta

**Arbitraje:** Omaira Lessire y Grisel de Jesús Vallejo Bruguera

**Diseño de portada:** Benjamín Infante Riera

**Diagramación y Montaje:** Francisco Antonio Ponte-Rodríguez

**Depósito Legal:** CA2022000060

**ISBN Electrónico:** 978-980-233-810-8

Hecho en Venezuela - Made in Venezuela

Todos los capítulos de este libro, han sido objeto de arbitraje por profesionales expertos en el área. La obra representa una contribución para estudiantes de pregrado y postgrado, educadores e investigadores en educación, orientación y disciplinas afines.

Este libro está protegido bajo la licencia **Creative Commons Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA)**, para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante. Está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.



# **Orientación: teoría y práctica**

## **Elementos fundamentales**

**Xiomara Camargo Martínez  
Susana Leal Totesaut  
Luisa Rojas Hidalgo**

© Universidad de Carabobo

2022

# Agradecimiento

Agradecer es un acto de humildad, por ello, comenzamos por dar gracias a Dios, por proveernos de la voluntad, la disposición y la entereza para realizar esta tarea investigativa en tiempos de retos a superar en los ámbitos de la vida y en el momento que experimentamos una gran crisis en todas las áreas en el país, adicional a la cuarentena decretada por la pandemia COVID-19, lapsos de gran incertidumbre que tocó abordar con gran capacidad de resiliencia, fortaleciendo el espíritu, el cuerpo y la mente, para lograr la intelectualidad necesaria para escribir, aquí está el producto de tantos bríos para alcanzarlo. Y, en medio de todo, como dice Víctor Frankl... “Le dimos un nuevo sentido y significado a nuestra vida y a esta obra”.

Es pertinente expresar nuestra gratitud como colegas y por el acompañamiento durante la travesía de este estudio en conjunto. Entre el ir y venir, allí estuvimos de la mano.

A la Dra. Vivian González, siempre como una gran maestra, con sus palabras, gestos y nobleza, quien nos aporta el capítulo X acerca de la Antropología Cultural del Pueblo Venezolano... en Alejandro Moreno, conjuntamente con el Dr. Eusebio De Caires.

A la Dra. Grisel Vallejo por apoyarnos en la revisión y aporte de sugerencias como árbitro y, a la vez, realizar el significativo prólogo de nuestro libro.

A la Dra. Omaira Lessire, por su colaboración en el arbitraje y las recomendaciones para la culminación de esta obra.

A la Dra. Natalia Chourio, por su contribución como revisora de estilo, redacción y normativa general en nuestra obra.

A Juan Diego Hernández, quien nos asistió en este recorrido formando parte de esa familia que se involucra, apoya y compromete con nuestros proyectos.

Por último, agradecemos profundamente a nuestra Casa de Estudios y Alma Mater: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Orientación, que siempre serán inspiración, luz y saber para el mundo, el haber tenido la oportunidad de realizar esta investigación con todos los conocimientos brindados a través del tiempo y con esa esperanza en el futuro que la educación nos ofrece.

# Dedicatoria

A nuestras familias, docentes y estudiantes del pasado, del presente y del futuro. Esperamos que este texto sea de gran utilidad e inspiración, para continuar con la producción de libros en el Departamento de Orientación y de toda la Facultad de Ciencias de la Educación, como parte de nuestro gran legado y huella en nuestro andar.

# Contenido

	Pág.
Prólogo	7
Presentación	9
Capítulo I: Educación, orientación, conocimiento y ciencia	12
Capítulo II: Aproximación conceptual de la orientación y el asesoramiento	53
Capítulo III: Modelos de orientación e intervención	62
Capítulo IV: Enfoques del counseling	90
Capítulo V: Bioética y orientación	165
Capítulo VI: Algunas consideraciones y basamentos legales para la praxis educativa y de la orientación	179
Capítulo VII: Principales técnicas e instrumentos de evaluación en orientación y asesoramiento	197
Capítulo VIII: Principios, tendencias, tipos, contextos y ámbitos de acción para la praxis en orientación	218
Capítulo IX: Competencias de la orientación	231
Capítulo X: De la antropología cultural del pueblo venezolano y de la orientación como problema en Alejandro Moreno Olmedo	238
Capítulo XI: Experiencias desde la praxis de la orientación	267

# Contenido

	Pág.
Referencias	322
Apéndices	341
1. Modelo de investigación para el diseño, ejecución y evaluación de un programa de orientación	342
2. Proceso de cambio curricular en educación media venezolana	365
3. Formato consentimiento informado	393



# Prólogo

Escribir e investigar es un reto en la sociedad actual, la cual se presenta más convulsa que en otros tiempos. Los cambios vertiginosos hacen que la labor e investigación académica hayan tenido, en cuestión de meses, a raíz de la pandemia de por la COVID-19, un vuelco tan profundo que hace que nos enfrentemos cada día más con la incertidumbre.

En este sentido, muchas naciones del mundo han sufrido las mismas vicisitudes, lo que nos da una idea de cómo los seres humanos estamos en el mismo racero, por ende, el reto es encontrar, después de la pandemia, una mejor relación con nuestros congéneres, en comunión con la naturaleza.

Por otra parte, Venezuela como país, presenta una profunda crisis política, económica y social que nos arropa a todos. Ante este panorama, se presenta este libro, cuyas autoras son garantía de un completo y acabado texto con contenidos tanto teóricos como prácticos de la orientación.

En el interior de la obra, se pueden pasear por la orientación como disciplina, desde sus orígenes, pasando por la evolución de la misma desde la perspectiva de diferentes autores, hasta contenidos tan actuales como la Bioética en Orientación, el modelo Eco-sistémico normativo que adelanta la Universidad de Carabobo en materia de formación por competencias, usos de las tecnologías de información en esta área del conocimiento o la postura de algunos autores en relación con un Modelo Latinoamericano de Orientación, en el desafío de desprenderse de modelos eurocéntricos.

Es de hacer notar que, las autoras, con quienes he tenido una larga convivencia profesional y personal, son académicas con trayectoria de docentes, con amplia experiencia en la praxis de la orientación, la planificación y la gerencia. Por tal motivo, es placentero realizar este aporte, agradezco la escogencia de mi persona por parte de las colegas por la confianza depositada para tal fin.

## **Prólogo**

La obra pretende ser una herramienta de consulta para los orientadores en formación tanto de pregrado como de postgrado, sin embargo, su contenido va mucho más allá, puede ser útil para todo el que investiga en orientación, ya que aporta contenidos teóricos y modelos, además de pasearse por ámbitos, tipos y contextos de esta área del conocimiento.

Por otra parte, desde el punto de vista de la praxis, se destacan contenidos de planificación, apoyo legal, programas actuales y otros puntos de interés tanto en su cuerpo principal como en los anexos. Los lectores disfrutarán una obra completa, de fácil y clara lectura que los llevará a adentrarse en el mundo de la orientación.

**Grisel Vallejo Bruguera**

# Presentación

La idea de escribir este libro fue gestándose tras más de veinte años de docencia, gerencia, investigación y extensión universitaria por parte de las autoras y se fue convirtiendo casi, en una obligación, en la medida que al empezar cada semestre, íbamos dándonos cuenta de los esfuerzos que teníamos que desplegar para retomar y articular los conocimientos y saberes adquiridos a lo largo de la carrera, así como también, fortalecer algunas concepciones previas y hasta atender situaciones de olvido e ideas dispersas en relación con el contenido básico que sustenta la praxis de la orientación en las diversas áreas de acción y contextos de intervención, que los estudiantes manifestaban en las primeras clases de Pasantías de Orientación I y II.

Así como también, para la realización de sus Proyectos de Investigación y Trabajos de Grado, tanto los estudiantes como las autoras, éramos progresivamente conscientes de la necesidad de poder contar con una producción crítica, que presentara, de una manera organizada, los aspectos más importantes de esta área de conocimiento que representa la Pasantía de Orientación, en la cual tiene lugar el proceso de Orientación y Asesoramiento Educativo y Comunitario, en los diversos subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, igualmente en contextos de educación no formal, no convencional.

La Orientación: Teoría y práctica. Elementos fundamentales: Es una obra que presenta el estado del arte sobre el basamento teórico y aspectos requeridos de la práctica de la orientación. No fue tarea fácil el clarificar y ordenar tantas ideas como contenidos, tomando en cuenta el origen, concepción, modelos y enfoques del asesoramiento en la orientación como disciplina, destacando elementos curriculares, legales, éticos, bioéticos, enfoques y modelos necesarios para una adecuada praxis que promueva el conocimiento y respeto, tanto de las últimas reformas curriculares, como de las leyes venezolanas, vinculadas con las áreas educativa, familiar y comunitaria, en atención a los derechos humanos. De igual modo, fue necesario reflexionar sobre las condiciones socioculturales de nuestro entorno, personal y profesional. También se pretende clarificar el papel fundamental del orientador en la sociedad, mediante la revisión de sus competencias, roles, funciones y tareas específicas a desempeñar, en vista de que por diversas razones en

## Presentación

las últimas décadas se han ido desvirtuando; acumulando deformaciones conceptuales e incluso interesadas desviaciones en su ejecución.

Luego de un tiempo de búsqueda fue necesario ajustar el esquema inicial de nuestra propuesta con la intención de dar respuesta oportuna y pertinente a las diversas necesidades que demandan los miembros de nuestra sociedad venezolana y latinoamericana, sumergidas en la violencia social producto de los desacuerdos políticos, la creciente desigualdad e injusticia social, hiperinflación y déficit en los servicios públicos y vitales para el bienestar integral y el progreso de nuestros pueblos.

Fue fundamental tomar como guía inicial, modelos euroamericanos de la orientación sin dejar de lado la indagación sobre otros nuevos, que se correspondan con nuestras realidades latinoamericanas, para dar respuesta a las diversas situaciones que han puesto en riesgo a las personas e incluso al planeta, especialmente durante a la pandemia de enfermedad por coronavirus (SARS-Cov-2), que a nivel mundial ha afectado a más de cuarenta y seis millones de personas, superando los seis millones de fallecidos , situación que ha provocado cambios inesperados en la forma de vida y el acontecer social con las respectivas implicaciones psicológicas, emocionales, espirituales, sociales, físicas, económicas, muchas de ellas están por verse, razón por la cual como profesionales de la Orientación debemos revisarnos y prepararnos para estas demandas de la nueva normalidad social.

Asimismo, la realización del presente texto, en momentos que se lleva a cabo la reforma curricular mediante un diseño por competencias en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo en Venezuela, es motivo por el cual se justifica el capítulo *Competencias para la praxis educativa y de la orientación*, partiendo del perfil profesional de egresados con título de Licenciado en Educación mención Orientación, a nivel de pregrado y, a nivel de postgrado, el título otorgado es de Magister en Educación, mención Orientación y Asesoramiento.

El libro *Orientación: Teoría y práctica. Elementos fundamentales* está dividido en once capítulos. El primero se titula Educación, Orientación, Conocimiento y Ciencia. El segundo capítulo, presenta una Aproximación conceptual de la Orientación y Asesoramiento. El tercer capítulo presenta los principales modelos de orientación e intervención. El cuarto capítulo presenta un resumen de los principales enfoques del *counseling*. El quinto capítulo desarrolla valores y principios sobre Bioética y Orientación. El sexto capítulo incluye

algunos basamentos legales para la praxis educativa y de la Orientación. El séptimo capítulo presenta las principales técnicas e instrumentos de orientación y asesoramiento. El capítulo octavo desarrolla las tendencias, áreas, tipos, contextos de acción para la praxis en Orientación. El capítulo noveno trata sobre las competencias del orientador. El décimo capítulo contempla aspectos de la antropología cultural del pueblo venezolano y de la orientación como problema en Alejandro Moreno Olmedo, como un aporte de Vivian González y Eusebio De Caires.

Finalmente, el undécimo capítulo presenta la narrativa de experiencias desde la praxis educativa y de la Orientación de las autoras. También, incluye una serie de publicaciones y ponencias en el área de la educación relacionadas con temáticas de actualidad en el ejercicio de la docencia y la orientación, de gran interés social. Luego, se presentan las referencias bibliográficas que fundamentan esta obra.

Cabe destacar que, la selección del cuerpo de apéndices se corresponde con la necesidad de brindar información en relación con la reforma educativa y cambio curricular inherente a la orientación, la cual requiere ser divulgada y conocida por estudiantes, docentes, directores y en las instituciones educativas del sector público y privado. Asimismo, incluye como segundo apéndice un modelo exitoso del diseño de un Programa de Orientación que reviste relevancia en tiempos en los que la primera necesidad en el mundo es “aprender a convivir” por lo que el programa para la disminución de la violencia y la convivencia armónica será de gran utilidad. El tercer apéndice consta de un instrumento cuya aplicación permite verificar el cumplimiento de los valores y principios de la Bioética aplicada a la investigación desde la Orientación.

## Las autoras

# Capítulo I

## Educación, orientación, conocimiento y ciencia

“La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo.  
¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la humanidad?”  
Mahatma Gandhi

### Introducción

Toda producción intelectual deviene, además de la experiencia vivida, en un campo de acción profesional, de la propia vida cotidiana y de los procesos investigativos que van dejando sabor e impulsan hacia el conocer; es hacer de lo empírico una ciencia de lo vivido, de lo real, de lo contextualizado. Cuando el punto céntrico de dicha producción gira en torno a un área conexas de lo humano y todas sus implicancias, esto representa un reto. Es la orientación el eje generador de todo contenido, de toda reflexión que impregna el discurso entero de esta obra y para ubicarla en el lenguaje de la ciencia, es pertinente mencionarla como el objeto de estudio, donde debatir sobre ella va enriqueciendo su ubicación, cuestión que pide a gritos desde su surgimiento.

La orientación requiere el abandono de esa especie de orfandad que ha padecido a lo largo de su historia, tal vez por requerir de un estatuto epistemológico distinto al que ha intentado adoptar hasta esta segunda década del siglo XXI que le ha impedido deslastrarse del raciocentrismo fundante de la Modernidad, de carácter determinista, centrado en una visión meramente psicologista que ha trastocado la esfera de su acción (Rojas, 2007), de su praxis como disciplina inherente a las ciencias humanas.

De allí, la preponderancia de iniciar esta obra con una revisión que permita una proximidad a los comportamientos y situaciones relacionados con los primeros indicios de la orientación, presumir, desde allí, su origen y así tener una visión de cómo esta ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, además, de dónde ha ido emergiendo de

manera recursiva su conceptualización, de acuerdo al pensamiento predominante en cada sociedad. Sin pretender emitir juicios valorativos sobre alguna forma del pensamiento, ya que cada una ha tenido importancia para el surgimiento de otras. Asimismo, es importante tener presente que existen lapsos de la historia de la humanidad que permanecen ocultos, los indicios que puedan certificar formas de pensamientos de épocas remotas son inexistentes. Para Jung (1997) “... aún hay grandes zonas de la mente humana sumidas en las tinieblas” (p. 20).

La idea es presentar algunos hitos de la trayectoria humana que, por su significancia, pudieron marcar pauta en el nacimiento de ese proceso que, al irse instaurando formalmente, es conocido en la modernidad como orientación. Partiendo que la concepción de hombre en cada época de la historia de la humanidad constituye una dialéctica fundamental para toda comprensión dentro de las ciencias humanas y, dentro de estas, la educación como eje estructurador del mundo social y la orientación como disciplina naciente en la modernidad humanizadora de todo proceso de vida.

El contenido que se presenta es un *corpus* emergente de la revisión sistemática de literatura contentiva de referencias históricas sobre épocas remotas, cuando aún la educación y aún menos la orientación poseían la condición del actual siglo XXI, sin embargo constituyen precedentes para el estatus epistemológico de ambas, la primera como ciencia y la segunda como nueva disciplina que se nutre de otras disciplinas o ciencias, como la psicología, la filosofía, la pedagogía, la antropología, entre otras. Lo expuesto sobre orientación son inferencias de las autoras de esta obra, susceptibles a ser reinterpretadas por otros autores y lectores, tal como suele suceder con toda postura, concepción o visión del pensamiento.

Reflexión que es validada por Calonge (2004), cuando expone su postura ante los presupuestos de Shertzer y Stone (1972) y Beck (1973) cuando sitúan el origen de la orientación en el momento en que el hombre buscó y recibió una ayuda verbal o enseñanza del otro, incluyendo a los oráculos, jefes de tribus, personas mayores de la familia, sacerdotes y a los maestros. Esto permite inferir la existencia de la orientación a partir los primeros indicios de organización de los primeros grupos humanos; mirada que no es compartida por la autora, porque sesga la comprensión de “... por qué ellas surgen ni por qué pueden llegar a perder su propio objeto de intervención o a sustituirlo por otro, ni por qué pueden devenir fuertes en un momento dado y debilitarse en otro” (p. 147).

## Indicios de la orientación en sociedades arcaicas

Al revisar la literatura sobre la orientación, hay autores que ubican su surgimiento a principios del siglo XX, como Miller (1961), quien así lo reseña en su obra referida a los principios y servicios de orientación, no obstante, es plausible, hacer eco de lo planteado por Beck (1966) cuando expresa que "... las ideas subyacentes en la ayuda a un individuo en momentos de necesidad son quizá tan viejas como la humanidad" (p. 9). Partir de esta premisa, permitirá tener suposiciones sobre las circunstancias de tiempos pasados para dilucidar acontecimientos del presente de la orientación en Venezuela.

De manera tal que se puede tener certeza de que la orientación es tan antigua como los primeros indicios de organización social y surge como una función de sentido religioso en las sociedades arcaicas. Afirmación que sostiene el mismo Beck (ob. cit.) cuando, en su descripción sobre cómo fueron apareciendo y de qué manera se realizaban las funciones de la orientación, previas al nacimiento de su formalización, discurre un panorama general sobre los cambios incurridos en su función a lo largo de la historia de la humanidad, desde que, tal vez, aparece la preocupación por la adversidad del mundo natural y por los problemas acaecidos por la propia existencia.

Cuestión que cobra sentido al inferir que, en tiempos inmemorables, el hombre primitivo pudo haber vivido cada una de sus acciones atrapado en el mundo impregnado por las supersticiones, rodeado seres impalpables e invisibles. Asido por el miedo a lo desconocido, "... con su ignorancia de los fenómenos que lo rodeaban, estaba perplejo y atemorizado... Sin embargo, halló una explicación... En los diversos sucesos naturales que contemplaba..." (English y StuarFinch, 1954, p. 3), de allí, su deificación y el surgimiento de las distintas mitologías y rituales de carácter religioso, donde el hombre se presentaba como un ser indefenso en medio de un mundo poblado por seres imaginarios; se debatía entre la benevolencia y la malevolencia de estos.

Así, este hecho lleva a pensar en el primer momento que la primera persona sintió y expresó su inquietud al otro, en búsqueda de respuesta ante la incomprensión de lo que le atemorizaba. En este sentido, Beck (1966), al describir el panorama general acerca de los cambios de presuposiciones en la función de la Orientación a lo largo de la historia de la humanidad y del mundo primitivo, expresa que esta "...era la ayuda brindada por una persona a otra, o por un grupo a sus miembros en la búsqueda del "mejor" curso de acción para la supervivencia del grupo y del individuo" (p. 11).



Desde esta conjetura, emerge un proceso de orientación sin que para entonces existiese ese término en forma de consejo tribal con sentido religioso propio de ese tiempo cuando en medio de la incertidumbre lo importante era “...vivir y vivir con menos tensión ... la supervivencia y la estabilidad del grupo” (ibid); pensamiento que prevaleció hasta el surgimiento la llamada civilización griega, la cual tuvo una extraordinaria connotación para otras y su desarrollo constituye la base del pensamiento occidental hasta hoy día, segunda década del siglo XXI.

De manera tal que nos topamos con una orientación implícita o implicada en un mundo religioso, expresada desde un lenguaje sagrado y simbólico para interpretar lo incomprendible, donde el destino estaba signado por seres omnipotentes. Concepción que ha sido fundamentada y argumentada con sapiencia por autores como el mismo Beck (Op. Cit.) y por Moreno (2000), quien aparte de reafirmar su nacimiento como función religiosa que con el transcurrir histórico va pasando por distintas formas de asumirse y practicarse, considera que “sacra o secularizada, la orientación es un servicio que siempre ha sido demandado y que, por lo mismo, ha de obedecer a necesidades reales que no han cubierto ni cubren otras instituciones” (p. 86).

## **Una mirada desde la antigua civilización griega**

Hurgar en la historia de la humanidad es tan extenso como su misma existencia y esto marca la ausencia de testimonios fehacientes sobre la emergencia de procesos educativos formales en civilizaciones primitivas, acordes con su cosmovisión. Mientras el hombre continúa inmerso en la incertidumbre ante los fenómenos naturales surge el llamado politeísmo de la antigua civilización griega impregnada de dioses y ritos que vendrían a representar una continuación de la creencia en seres sobrenaturales controladores del destino humano y hasta capaces de interceder a su favor (Beck, 1966). Época cuando resalta el oráculo como consejero.

Así, continuaba predominando el afán de darle explicación a lo inexplicable e incomprendible para aquella época, con una visión ingenua de la estructura del universo, lo que puede “... sin embargo, considerarse como preludios significativos de los intentos propiamente racionales por explicar el mundo...” (Kirk, Raven y Schofield, 1983, p. 12). Como lo hizo, por ejemplo, Tales de Mileto (624-547 a. C.), quien inicia la búsqueda de explicaciones racionales de los fenómenos naturales, sin abandonar la presencia de los dioses primigenios representativos de la primera manifestación del pensamiento, pero ya

no como formadores de estos. Las personas mayores atendían al griego común cuando requerían consejos sobre la vida (Beck, 1966), manifestándose así un proceso de lo que hoy es la orientación.

También surgieron detractores ante ese contexto mitológico de los dioses griegos con carácter antropomórfico, con rasgos humanos, inmortales y poseedores de poder que les atribuía múltiples facultades, como el filósofo presocrático Jenófanes de Colofón (- 570 a - 475), y Aristocles de Atenas (427-347 a. C.), mejor conocido y nombrado en adelante como Platón, quienes hacen duras críticas a ese pensamiento religioso que atribuía rasgos humanos a las divinidades. Controversias que marcaron un hito en la historia de la humanidad, dieron apertura a una nueva concepción de hombre y, con ello, su papel en el mundo. Beck (1966) lo ilustra cuando expresa, “Si los dioses habían sido creados por el hombre a su imagen, entonces cabía dudar de las enseñanzas de los oráculos y de los hombres “santos” del presente y pasado” (p. 11). Sin embargo, es impensable negar que toda mitología haya constituido una revolución metodológica, ya que ha abierto las puertas a nuevos pensamientos y teorías modernas.

También, la literatura menciona que la era griega al ir superando algunas concepciones primitivas locales, continuó siendo depositaria y reproductora de las creencias religiosas, cuando hubo aceptación de las leyendas homéricas que atribuían a los dioses flaquezas y maldades acaecidas entre los hombres, ideas que fueron condenadas por la filosofía, en la medida que esta iba ganando terreno. Platón, cuya idea primordial fue dar al Estado por él concebido una base teológica, se ocupó, en primer lugar, en desterrar de la mente de los hombres, las representaciones tradicionales revestidas de falsedades, para infundir la concepción de un Dios no causante del mal, ni responsable de la mayor parte de los acontecimientos humanos; hacer comprender que la causa del mal estaba en otro lado y era importante buscarla (Fernández-Galiano, 1999).

Estos argumentos generaron dudas, interrogantes y, con ellos, gran cantidad de especulaciones sobre lo que era correcto para la buena vida. Desde entonces, ganan terreno las ideas centradas en la búsqueda de esencias auspiciadas por Sócrates (470-399 a. C.) y su discípulo Platón. Para ambos, la educación era importante, resaltando la concepción del segundo sobre el hombre y la sociedad. A pesar de que estos filósofos no escribieron acerca de un proceso de orientación como tal, sus ideas sobre el mundo, la sociedad, los valores y la vida mantienen implicancia con la concepción moderna sobre

educación y orientación. Es importante aclarar que Sócrates es considerado el único filósofo ágrafo por su convicción de que cada persona debía desarrollar sus propias ideas.

De allí que, su pensamiento fue inmortalizado por sus discípulos y seguidores. Sócrates les motivaba para que estuvieran dispuestos a conversar con él, a pensar y reflexionar, utilizando la Mayéutica como método o camino personalizante; las preguntas que formulaba facilitaban al interlocutor profundizar en lo personal sobre situaciones problemáticas, es decir, interroga al hombre sobre sí mismo, en pro del autoconocimiento. De tal manera que, confrontaba a quienes le seguían y escuchaban hasta exigirle conocerse a sí mismos, en eso consistía el saber; implicaba ser autoconsciente, conocer la sociedad y el mundo que le rodea (Alejandro et al., 2016; Moscote et al., s.f.).

Platón, discípulo y seguidor de Sócrates durante diez años, era de familia perteneciente a la aristocracia ateniense, también su pensamiento guarda ideas inherentes a la orientación en su época. Platón, en el año 387 a. C., funda, fuera de los muros de Atenas, la Academia, dedicada a Akademos, legendario héroe de la mitología griega quien vivió la época denominada Edad Oscura de la Grecia Antigua, sobre la cual existen registros escasos e imprecisos, de allí, la denominación de “oscura”. Los estudios aquí desarrollados estaban estructurados en un conjunto de disciplinas dirigidas a la formación de los filósofos gobernantes (Fernández Cepedal, 1999).

Para este filósofo, era, a través de la educación, que el hombre podía hallar su lugar correcto en la sociedad; es el cincel para modelar una sociedad ideal, es el proceso de transmisión y asimilación de ideas, costumbres y normas y mediante las cuales los hombres son incorporados a la sociedad, sus roles dentro de ella, ocupaciones y estilo de vida eran determinados por el intelecto. Su propuesta educativa estuvo basada en la elección de los más aptos para dirigir la sociedad: reyes y filósofos. Aunque podría también resultar que aquellos inferiores encontrarán niveles elevados, tanto para el bien social como personal (Alejandro et al., 2016; Beck, 1966).

Cuando el propósito es la inferencia de la génesis de la orientación en mundo, la literatura resalta el pensamiento de Platón, sus ideas sobre la educación versaban en un sistema unilateral, Beck (Op. Cit.) lo menciona “... de un “solo camino”, consistente en niveles de aprendizaje cada vez más difíciles y abstractos... deseaba crear una aristocracia del intelecto...” (pp. 12-16). El currículo estaba estructurado por un nivel inferior que abarcaba relatos populares, gimnasia, música, juego y otros estudios y por un nivel ulterior para

quienes fuesen considerados dignos de pasar al siguiente. Era el maestro quien se encargaba de seleccionar a quienes se los podía permitir proseguir a la siguiente etapa de enseñanza.

En este sistema platónico, se infiere un proceso de orientación educativa y vocacional, Beck (Op. Cit.) lo menciona como un asunto muy simple donde el maestro tenía dentro de sus roles la función de orientador, en un mundo donde la escala educacional lograda, era determinante para el status social y la ocupación del hombre dentro de la sociedad, quienes eran juzgados como no aptos pasaban a ser artesanos, soldados de infantería, comerciantes, entre otros oficios, mientras que quienes avanzaban del plan de estudios básicos a la escuela de cadetes, continuaban aprendiendo los temas requerido para la conducción militar. Estos programas eran cada vez de mayor complejidad y quienes no lograban su dominio eran excluidos induciéndolos a renunciar; llegaban a ser oficiales a quienes se les confiaba la defensa del país (Op. Cit.).

Mientras para aquellos estudiantes que lograban superar los rigores del sistema platónico, continuaban con planes contentivo de matemáticas avanzadas, arte en su forma más compleja, ciencias, filosofía y derecho, estos hombres serían los destinados a dirigir la sociedad; reyes y filósofos, como ya antes se mencionó, dado que eran considerados como las mentes más capaces de Atenas, quienes establecerían la política y las directivas a seguir. El maestro tenía el deber sagrado de vigilar para que solo aquellos capaces del dominio de temas sobre la Buena Vida, la Belleza, la Verdad y la Justicia, pudiesen ingresar en los niveles superiores de la educación (ob. cit.).

Asimismo, la tesis del modelo de educación platónica estaba fundamentada en el cese de los males de los hombres con la soberanía de los filósofos o que los soberanos se hiciesen filósofos. Su concepción era solo que el filósofo poseía el verdadero conocimiento, el de la idea suprema del bien, por lo que también era poseedor de la verdadera virtud, acorde a la concepción socrático-platónica, es decir, un alma noble, exenta de bajeza y dotada de facilidad para aprender; cualidades que se perfeccionaban con la educación y la fidelidad al Estado (Fernández-Galiano, 1999). Por consiguiente, la decisión del maestro basada en el avance de los niveles del diseño curricular como determinante para el rol del hombre en la sociedad; indicio de la orientación vocacional para este momento histórico.

En ese sistema de educación platónica, cada área del plan de estudios comprendía contenidos, desde los más elementales hasta los más complejos, por ejemplo, los

matemáticos abarcaban aritmética, geometría, estereometría, astronomía y armonía musical. Consideradas todas como necesarias y de provecho para alcanzar la supremacía representada por el dominio de la dialéctica. Termino *per se* revestido de complejidad, sin embargo, Fernández-Galiano (ob. cit.), investigador español de amplia trayectoria en estudios clásicos, la interpreta en este contexto, como el "... arte de la conversación, del diálogo o de la discusión y como tal investía aquella destreza o habilidad que los jóvenes ponían gran empeño en adquirir para medrar en la vida pública o lucirse en la privada" (p. 43).

A pesar de las críticas peyorativas surgidas en la época, para Platón, el arte del diálogo y la discusión representaban un adecuado ejercicio de la razón, puerta para el descubrimiento de la verdad; permitía la entrada al mundo de las Ideas y a la supremacía del Bien. Cuestión que, con su uso ligero e irreflexivo por parte de los jóvenes, como ya fue antes referido, llegó a alcanzar un punto de banalización, por lo que se estableció que el estudio de la dialéctica solo pudiese hacerse en edad madura.

En la alegoría conocida como *El Mito de la Caverna*, uno de los diálogos presentados por Platón en la obra *La República*, se puede inferir su concepción sobre la educación y la inherencia con el actual concepto de la orientación; ilustra a través de un ejercicio metafórico cómo se llega al conocimiento y a la verdad. En este sentido, toca aspectos sobre el conocimiento del entorno, el de sí mismo, autorrealización, la toma de decisiones, la fortaleza interna que debe desarrollar el ser humano para afrontar retos, entre otros. Por supuesto que, de esta narrativa, pueden surgir múltiples interpretaciones, relacionadas con el pensamiento filosófico y con otras disciplinas afines, sin embargo, aquí se presenta desde el contexto que compete al eje de acción de esta obra, la orientación y la educación, ya que ambas conforman una dualidad inherente a las ciencias humanas.

Como punto de cierre sobre el sistema educativo platónico, es pertinente mencionar la interpretación de Calva (2011) investigador mexicano que, a propósito de la alegoría antes mencionada, narra que los distintos actores presentes en *El Mito de la Caverna* vienen a representar la naturaleza de la educación y la falta de la misma, refiriéndose al conocimiento que tienen los humanos en relación con los que le rodea y a la habilidad para el aprendizaje, cuyo fin está centrado en el logro del conocimiento requerido para lo cual deben cambiar el rumbo llevado hasta el momento, haciendo referencia a la antigua sociedad griega.

En esta interpretación, existe analogía con la inferencia antes señalada sobre la concepción moderna de orientación y educación, pues la interpretación de *El Mito de la Caverna* posee un sentido epistemológico, en su esencia, convergen ideas sobre la manera cómo se conoce y como debería conocerse el mundo y todo lo que en él existe, esto es, entre el ser y el deber ser, entre lo establecido desde las reglas que rigen el mundo social hacia el logro del Bien, de la verdad, platónica para la época y lo empírico, lo vivido, lo que implica, en palabras del mismo Calva (Op. Cit.), el “... cómo encontrar la satisfacción a las necesidades humanas de conocimiento y, por tanto, hablando en términos actuales, de la información que permita tener el conocimiento de las cosas que existen en el universo” (p. 11).

En el discurso presentado hasta este momento, emergen elementos cuya esencia permanecen en el currículo de formación del ciudadano actual, cuestión que pone en el tapete la preponderancia de la concepción de los griegos como fundadores de la cultura occidental; indicativo de su persistencia en la memoria colectiva en condición de clásicos universales imperecederos.

## **Hacia una nueva concepción de hombre y sociedad**

Fueron notorias las diferencias prevalecientes entre la cosmovisión impregnada de pensamiento mágico de las sociedades primitivas, con una concepción de hombre atribulado ante el poder de los dioses, cuya esperanza siempre estaba centrada en el oráculo como consejero o, en ocasiones, en personas de edad avanzada quienes daban consejos sobre la vida. Posteriormente, la concepción platónica del universo y de un hombre capaz de desarrollar su intelecto y potencialidades que le permitirían elegir caminos y desempeñar roles en un universo concebido como preexistente. Donde el camino a seguir, estaba predeterminado por consejos y mandatos de los considerados más aptos para así alcanzar “El fin último de Platón... la Buena Vida y la Buena Sociedad” (Beck, 1966, p. 15).

Sin embargo, esta visión platónica absolutista también tuvo detractores como los sofistas quienes son reconocidos por su influyente actividad intelectual, enseñan en sus escuelas “... que el hombre debe cuidar sus propios intereses, acumular toda la riqueza y el poder que pueda y buscar su satisfacción en esta vida” (*ibidem*). Pensamiento que, para la época, resultaba ser más abierto, popular y de mayor comprensión que las ideas platónicas. Promulgaban sobre la sabiduría, el saber expresarse y el poder de la palabra como

elementos fundamentales para lograr el éxito en la vida política, en las asambleas. Para ellos, la educación debía ser elegida y financiada por la misma persona, pues era para su propio beneficio; estaba versada en la oratoria, la elocuencia y la retórica como instrumentos de convencimiento, también para el descubrir intereses privados enmascarados en discursos y leyes establecidas.

Platón refutó las ideas de los sofistas y sus seguidores, antes bien consideraba que se dedicaban a enseñar solo medios para alcanzar un fin, omitiendo los preceptos morales de la época. Además de ofrecer el triunfo para el razonamiento débil que enarbolaban la apariencia y opacaban la realidad, los llegó a catalogar como artesanos de la persuasión, sin dominio alguno de la ética. A pesar de esto, existen diversos criterios sobre el pensamiento de ellos en la historia, López Pérez (1997) en su discurso sobre los sofistas y el consensualismo refiere que "... parece haber buenas razones para sostener una nueva interpretación sobre el papel de los primeros sofistas, reconociendo en ellos la categoría de educadores, no ajenos a los problemas de la ética y el papel de grandes innovadores sociales" (p. 3).

Así como él, existen otros intelectuales clásicos que dan mérito al pensamiento de sofistas y a su incursión como grandes maestros de Grecia, como es el caso de Hegel (1980), quien los dignifica reconociéndolos como forjadores de una nueva cultura, donde estaba implícita la necesidad de una educación que cultivara el pensamiento, las ideas y la reflexión, una enseñanza que permitirá al hombre orientarse en sus relaciones de vida, es decir, tomar sus propias decisiones, sin depender de los oráculos o de las costumbres. En su afán de difundir esa nueva cultura, los sofistas se dedican a la enseñanza como negocio o como oficio. López Pérez (1997), al interpretar a Hegel (1980), cita esta nueva visión de la educación, como una misión que no queda solo en manos de la escuela, sino que ellos se dedican a recorrer las distintas ciudades de Grecia para hacerse cargo directamente de la educación e instrucción de los jóvenes.

De esta manera, se va deslastrando del pensamiento la autoridad de los oráculos, mitos, leyendas heroicas de los antiguos poetas, rapsodas y adivinos. Surge una nueva cultura, donde ya no es el respeto a la autoridad consagrada, sino el pensamiento, el que orienta todo sentido de vida de los hombres. López Pérez (1997) menciona este momento de la historia del mundo occidental como pionero en la formación de la autonomía personal, con capacidad para pensar e intervenir exitosamente en los asuntos públicos, con discursos elocuentes, de profunda estructuración y fluida expresión. Para esto, daban gran

importancia a la retórica como instrumento de una persuasión donde se conjuga la sabiduría y la seguridad personal para transmitir las ideas y convencer. En esta nueva concepción de hombre, sociedad y educación entran en juego elementos concernientes a la orientación del siglo XXI, la cual abarca distintas aristas del crecimiento personal, como se podrá evidenciar en próximos capítulos.

Esta contraposición de ideas marca un hito en la historia del pre-cristianismo; deviene cambios en la concepción de hombre y sociedad, no sin las reacciones radicales y conflictos sociales ante los cambios. Por otra parte, la literatura da fe que no todos los sofistas alcanzaron la brillantez, muchos se dedicaron simplemente a transmitir su sabiduría, por lo que López Pérez (ob. cit.) expresa que en honor al movimiento es meritorio mencionar a sus representantes de mayor fuerza, aspecto loable de tomar en cuenta, ya que menciona a Protágoras (481-411 a. C.), para quien la educación es el eje central en la formación del hombre con un nuevo sentido, en búsqueda de la civilización, esto es, una educación más humanista, de allí que pensadores como Jaeger (1967), relevante estudioso de la Grecia Clásica, consideran a Protágoras como creador del humanismo que aún mantiene fuerza y que es una de las corrientes que sustenta la concepción moderna de la educación y de la orientación; esta última epicentro de esta obra. Además, llegó a catalogar a los sofistas como creadores una concepción consciente de educación.

Posterior a la muerte de Platón y Aristóteles (385-322 a. C.), el hombre pensador dentro de un sistema preexistente había dado paso al hombre como un ser en búsqueda de riqueza y poder, Beck (1966) lo refiere como un ser dominado por las pasiones, no muy lejos de los animales, carente de visión de futuro, a excepción de lo que vivía en su día a día. Una vida carente de significados, impregnada por la mera búsqueda de satisfacción de sus apetitos fuera del gran esquema platónico. Diatriba que caracterizó la época la era precristiana hasta el surgimiento del cristianismo, cuando "... la historia experimenta un cambio decisivo, quizá su codo más notable" (Carpio, 2004).

## **Cambios cruciales en el orden de la humanidad**

Con la llegada del cristianismo, surge el orden de Cristo como mediador, intercesor de los hombres ante un Dios, más misericordioso que la Ley y los cristianos fueron perfeccionando su evolución con la sustitución de la Ley por este nuevo mediador (Attali, 1981): "¡No penséis que he venido a derogar la Ley o los Profetas! No he venido a derogar, sino a dar cumplimiento" (Eliade, 1988, p. 398). La religión cristiana, para la época, viene a



proponer un problema fundamental a la filosofía, lo emergente de las relaciones entre fe y razón, entre revelación y conocimiento natural, afectó a toda la sociedad occidental en diversos aspectos: creencias, ciencia, educación política y religión, entre otros (Carpio, 2004).

En este contexto, es importante hacer énfasis lo que el mismo Carpio (ob. cit.) aclara sobre el cristianismo, a pesar ser una religión, no filosofía, encierra una concepción del hombre y de mundo impregnado con un sentido de divinidad, susceptible de ser integrado como filosofía de vida. Esta nueva forma de racionalización, se fue dando en la medida que las personas, además de asumir con fe las verdades promulgadas por la religión, penetraban intelectualmente en su sentido sin renunciar a su capacidad de pensar. Con su poder divino, esta religión se encargó de transformación del mundo antiguo en uno nuevo, la educación recibió un gran impulso. En nombre de la fe, hubo negación de lo científico, idea que no prospera, porque la iglesia contaba con hombres que al abandonar el paganismo defendían enérgicamente las prerrogativas de la ciencia.

Carderera (1855), destacado pedagogo y escritor de su tiempo en su narrativa sobre la educación en la Edad Media, relata que, en una primera etapa del cristianismo, la educación pagana continuó marchando hasta que estas escuelas y establecimientos fueron coaccionados a la adopción de la cultura cristiana. En medio de la aceptación de cambio, surgieron desacuerdos y problemas de índole estructural. Entre los siglos IV y VI, reinó la incertidumbre de orden social, económico y educativo, lo que entorpeció el progreso de la ciencia, hizo insostenible el mantenimiento de los establecimientos de educación por parte de los gobernantes, a tal punto que la escuela desaparece. A pesar de esto, los hijos de los cristianos debían formarse en la religión y los aspirantes al estado eclesiástico también debían prepararse para la carrera. De esta manera, entre los siglos IX y VI el orden y el poder estuvieron a manos del clero.

Esta situación ocasionó el estancamiento de las ciencias, las escuelas se impregnaron del carácter netamente religioso, el conocimiento estuvo signado por el poder a la fe de la iglesia y circunscrito al estudio de gramática, didáctica, retórica, música, aritmética, geometría, áreas de formación que persistieron en la educación occidental durante largo tiempo. Considerando que el dominio del cristianismo fue avasallante, se infiere un proceso de orientación para la época centrado en los designios de la iglesia, donde los consejeros religiosos persuadían solo a mirar y pensar en los predios del cielo, a cultivar el

espíritu dentro de los mandatos de Dios como verdad única para así ir por el camino de la verdad.

El modelo de instrucción centrada en las ideas del cristianismo avanzó rápidamente en Europa, sobre todo en Irlanda, Escocia e Inglaterra que alcanzaron la gloria, mientras en otros países, crecía la barbarie y las ciencias se refugiaban en los conventos de las islas británicas (Carderera, 1855). En vista de la situación, el clero a través del Crodegando, obispo Metz, Francia, inicia una serie de reformas que facilitó la creación de escuelas. Evento que se propagó rápidamente por Francia, Alemania, Italia y Gran Bretaña.

## El surgimiento de la nueva escuela

Para el siglo IX, las reformas antes mencionadas fueron aprovechadas por el entonces emperador Carlomagno (747? - 814) para establecer varias escuelas, dentro de los conventos y fuera de estos. Este con la convicción de que el poder de los estados está representado en la moralidad y la inteligencia de los súbditos, logró potenciar la necesidad de una educación superior a la imperante hasta el momento. Fundó escuelas para el pueblo, superiores y seminarios de música. En las primeras, mencionadas por Carderera (ob. cit.) como populares, los niños aprendían a leer, escribir y contar. Dentro de sus fines, estuvo buscar, para cada hombre, una posición social de acuerdo a sus capacidades: "... buscaba mentes capaces que asesoraran a la aristocracia "existente" ... cuyo predominio había sido "establecido previamente por Dios". En la actualidad, la orientación se enfrenta muchos problemas que son eco de esos sentimientos de forma modificada" (Beck, 1966, p. 16).

Dentro de la concepción de Carlomagno, considerado con el restaurador de las ciencias en la Europa occidental, no estuvo el propósito de igualar las clases sociales del momento, privilegiados y subordinados, sino aprovechar el talento de los jóvenes. Para eso, dedicó un plan de instrucción destinado a funcionarios públicos cuyo propósito estaba centrado en la enseñanza de la lectura, la escritura y técnicas para un estudio más eficiente. Esos funcionarios, una vez retomados sus cargos, se convertirían en multiplicadores del aprendizaje de la lectura y la escritura para sus subordinados quienes, a su vez, tenían la obligación de instruir a jóvenes campesinos que demostraran poseer agudeza de mente y espíritu para iniciarlos en las tareas literarias. Sin pretender que este plan fungiera como

educación universal, el fin del emperador era mejorar a sus funcionarios y, de esta manera, poder emplear a jóvenes campesinos brillantes como servidores del imperio (ob. cit.).

Convencido de la necesidad de mejorar el sistema educativo a fin de tener funcionarios bien formados en lo intelectual y espiritual, el emperador puso gran empeño en la creación de escuelas vinculadas a las iglesias en todo el territorio del imperio. En estas, la selección de los estudiantes a ingresar estuvo a cargo de los clérigos encargados de las escuelas y era en función a las observaciones sobre el desempeño laboral. Asimismo, se infiere un proceso de orientación para la época, centrada en lo vocacional y ejercida por sacerdotes. El mismo Beck (ob. cit.) refiere: “La *función* del orientador académico y vocacional, pues era cumplida por el sacerdote de la parroquia. Este elegía a aquellos de “mayor calibre” que poseían la capacidad potencial para adquirir cultura y ser usados luego al servicio del Imperio” (p. 17).

Concepción donde prevaleció un sentido utilitarista para la época. La vida del hombre y su destino eran asuntos predeterminados por Dios, era él quien establecía que los privilegiados ejercieran funciones de gobierno y los menos aventajados en cuanto a clase social y capacidad intelectual estaban destinados a cumplir mandatos. La concepción de mundo radicaba en su visión como un sistema cósmico estático gobernado por leyes inalterables y el hombre se presentaba como un ser cuya tarea estaba destinado a sobrevivir en medio de un mundo hostil y prepararse para un mundo espiritual a través de las enseñanzas religiosas. Ideas compartidas por Beck (ob. Cit.), en su recorrido ensayístico sobre la función de la orientación a lo largo de la historia de la humanidad, donde infiere la presencia de la orientación, término inexistente para la época, desde el modelo educativo imperante en cada momento histórico.

## **La debacle de la escuela y la decadencia del mundo social**

Posterior a Carlomagno, prevaleció la voluntad del clero, las escuelas quedaron reducidas a elementales, hasta el siglo VIII, cuando hubo nuevo impulso para las ciencias, sin embargo, el abandono de la idea del emperador de instruir al pueblo, trajo consecuencias desfavorables para el avance del mundo social de la época, se fue perdiendo el atractivo por el estudio de las ciencias, viene la debacle de la escuela, desaparecieron hasta las de los canónigos. A partir del siglo XII, se abren escuelas bajo la vigilancia de autoridades locales, con el predominio al estudio memorístico por los elevados costos de los libros y el papel. En ellas, los discípulos de mayor edad fungían como auxiliares de los maestros, se

dedicaban a recitar las lecciones aprendidas de memoria y, posteriormente, daban una explicación muchas veces sin profundidad o fundamentación alguna y, en su mayoría, se dedicaban a la formación de eclesiásticos Carderera (1855).

El mismo Carderera (ob. cit.) narra, en este momento histórico de la humanidad, que cuando el gobierno civil decidía crear una escuela, hacían la construcción de la infraestructura, asignaban a maestros y niños y se le entregaba a un rector elegido en el clero, a su vez, este nombraba auxiliares del mismo clero para que se encargaran de la enseñanza; así toma función educativa estaba en manos de la iglesia. Llegado el siglo XV, los discípulos de más edad se trasladaban a diversos establecimientos educativos con la finalidad de alcanzar una educación más enriquecida, actividad que se fue desvirtuando hasta degenerar en una vida errática carente de un propósito.

Estas escuelas acaban con los conventos, tampoco contribuyen con el progreso de las ciencias, por el contrario, la educación para el pueblo llega a ser prácticamente inexistente, así afirma: “Los estudios clásicos introdujeron después cierta libertad de espíritu y con ella cambios notables en la educación y enseñanza, los cuales bajo el influjo del cristianismo prepararon los progresos del porvenir” (ob. cit., p. s.n.). Los cambios en la sociedad civil, el gobierno y el clero habían afectado y trastocado la idea de libertad y el mundo cultural de la época.

Durante el tiempo transcurrido, entre el deceso de Carlomagno y el siglo XVI, la humanidad se vio azotada por enfermedades, guerras, gran antagonismo entre las clases sociales. Para esta época de la historia el hombre, sufrió tantos embates que pasó a sentirse inerte ante la naturaleza; solo la hostilidad y la crueldad le rodeaban. La vida a llevar estaba predeterminada desde el nacimiento, la posibilidad de ascender dentro de la sociedad a través de la educación era nula. Ante lo cual, Beck (1966) refiere que este derrumbamiento social se puede palpar con mayor claridad en las leyes británicas sobre los pobres, promulgadas en 1601. La misma tuvo como propósito ayudar a los más necesitados con la asistencia del Estado.

Con esta ley, el gobierno británico estableció que los hijos de los hogares donde se vivía situaciones como alcoholismo, prostitución, indigencia, entre otras situaciones consideradas como indeseables, debían ser sacados de allí lo antes posible y llevados a trabajar como aprendices con artesanos y, de esta manera, aprendieran un oficio útil y fuesen alfabetizados (Drake, 1955). Teóricamente, esta ley, además de ayudar a los

vagabundos, como son mencionados en la literatura de la época, era funcional a sostener el *statu quo*; el Estado estaba seguro que, al controlar parte de esta población, evitaría ser atacado y cuestionado (Devoto, 2014); modalidad educativa que el pueblo preservó en su memoria como educación de indigentes.

Drake (1955) hace referencia a las vicisitudes vividas por muchos de estos niños en manos artesanos crueles y semi-analfabetas, para quienes trabajaban forzosamente. Pocos lograron una vida sana, el aprendizaje de un oficio y a leer y escribir, muchos se suicidaron, otros huyeron. De allí que Beck (1966), al referirse a los aprendices indigentes, narre que nombrar a esta modalidad como educación es una burla, mientras que aquellos que disponían de riquezas y posición social privilegiada si disfrutaban de una educación real para el momento. El contenido de la ley para pobres estuvo versado en aspectos puramente judiciales, dejando fuera todo lo relacionado con interés, aptitudes o capacidades de los niños. De ser el hombre un animal netamente arribista y oportunista, las medidas de esta ley hubiesen sido las adecuadas, es decir, la misma estuvo desprovista de un sentido humanitario.

Beck (ob. cit.) hace énfasis en este momento, por lo que se infiere como un hito para la historia de la educación y la orientación, cuestión que es entendible por la imposibilidad de separar estos dos aspectos del mundo sociocultural y de las condiciones de vida de las personas, en cualquier época de la larga historia de la humanidad. Por ello, hubo momentos de gran desigualdad social, cada persona tenía signado su destino desde el momento del nacimiento, quienes poseían y los desposeídos, la dignidad humana era inexistente: “La educación, sumamente selectiva y costosa, era para los ricos y bien nacidos” (p. 18). Era impensable la educación para el pueblo, solo tenían oportunidad de adiestrarse en un oficio. Esta época representó una debacle para la escuela y la decadencia para el mundo sociocultural.

## **Nuevos conceptos para un mundo moderno: Pensamiento de Locke**

Considerando lo hasta aquí planteado sobre las distintas etapas de la historia de la humanidad, brevemente reseñadas y en las diferentes concepciones del hombre y su mundo social, es pertinente hacer referencia al filósofo y médico inglés John Locke (1632-1704), influyente pensador, padre del liberalismo clásico, considerado uno de los primeros empiristas británicos. La obra de este autor toca temas de gran relevancia “... de la teoría política de Occidente durante los siglos en que el pensamiento europeo fue forjando, como

respuesta a la situación histórica, los conceptos e ideales sobre los que habría de levantarse el mundo ideológico moderno” (Bravo Gala, 2005, p. X), en un momento histórico cuando imperaba la imposición del cristianismo.

Su ideología estuvo centrada en forjar las bases para una libertad religiosa, lucha que emprendió contra las instituciones, creencias, al despotismo absolutista y la intolerancia; aspectos reinantes en la Inglaterra de esa época (ob. cit.) cuando imperaba la imposición del cristianismo. Considerando que el logro de la libertad religiosa y de conciencia como un derecho social es inherente al proceso de constitución de un Estado democrático liberal, donde el reconocimiento de la personalidad individual es *contio sine qua non* para la actividad estatal, donde está implícita la educación y se infiere una orientación no desligada del sentido religioso, pero deslastrada de la opresión absolutista.

Locke (2005), en su carta a la tolerancia, llama a la cordura y a reflexionar sobre la libertad de religión, sustentándose en el respeto de la ética para la vida humana, alegando:

La finalidad de la verdadera religión es algo muy distinto. No está instituida para exigir exterior, ni para alcanzar el dominio eclesiástico, ni para ejercer fuerza coactiva, sino para regular la vida de los hombres de acuerdo con las normas de la virtud y de la piedad... El estado es... una sociedad de hombres constituida solamente para procurar, perseverar y hacer avanzar sus propios intereses de índole civil... la vida, la libertad, la salud, el descanso del cuerpo y la posesión de cosas externas, tales como dinero, tierras, casas, muebles y otras semejantes... el cuidado de las almas no está encomendado a ningún magistrado civil ni a ningún otro hombre. No está encomendado a él por Dios... Ningún hombre se encuentra por naturaleza ligado a ninguna iglesia o secta particular, sino que cada uno se une voluntariamente en la cual cree que ha encontrado la profesión y el culto que es verdaderamente aceptable a Dios. (pp. 4-13)

El concepto de hombre, para este pensador, estuvo representado en su idea de la *tabula rasa*, la persona nace sin ideas innatas, todo conocimiento es adquirido por la experiencia de vida de acuerdo con la percepción sensorial, sus ideas sobre la mente y el aprendizaje constituyeron uno de los puntos de partida de la visión moderna de la identidad del yo. También, cimientos para la orientación, aquí Beck (1966) hace alusión solo al área vocacional, tal vez por ser el punto de partida cuando esta surge formalmente, sin embargo, se puede considerar en un sentido más amplio, de acuerdo a su concepción del

siglo XXI, una orientación cuya praxis traspasa los muros de lo meramente vocacional para abarcar distintos ámbitos de acción, aspectos que son desarrollados en los correspondientes capítulos de esta obra.

Lo hasta ahora expuesto refiere registro de acontecimientos significativos o hitos, que permiten inferir sobre el origen de la orientación en la historia de la humanidad a través de las características de la educación de cada época, donde en todo momento existió una figura representativa del profesional de la orientación propia de la modernidad, siempre con un sentido religioso. Hasta el momento, las referencias han estado circunscritas en el continente europeo, pues la literatura lo registra como espacio de origen de la cultura occidental. Término poco arraigado a lo geográfico, que aglomera actualmente aquellas naciones cuya esencia sociopolítica conserva rasgos comunes con la antigua filosofía griega, el derecho del Imperio Romano, elementos teológicos de la tradición judeocristiana, la concepción artística del Renacimiento europeo y el movimiento sociológico de la Ilustración francesa (Uriarte, 2019).

Como se ha podido apreciar, desde tiempos remotos, el hombre ha sentido necesidad de vivir en comunidad, dar protección y ser protegido a la vez. Además de pedir consejos y darlos cuando se requiera, siempre en búsqueda del bienestar individual y colectivo. De estas acciones, se infiere esa presencia de la orientación como necesidad inherente a la especie humana. De allí que, es pertinente afirmar que es tan antigua como la existencia humana, a pesar de que no es, sino hasta finales del siglo XIX cuando se inicia su sistematización y aquella tarea que estuvo circunscrita a los oráculos de los dioses griegos, religiosos de distintas corrientes eclesiásticas, ancianos de las comunidades, entre otros, sin sistematización alguna, ahora pasa a otro plano que la fue llevando hacia un proceso de profesionalización y sistematización.

### **La orientación en el nuevo mundo: su gestación**

Como ya se ha planteado, es histórico que el hombre haya buscado en las figuras religiosas para recibir consejos acerca de decisiones a tomar sobre dificultades presentes en el día, a día, éstas fueron consideradas como las más aptas para el apoyo requerido. Refiere Beck (1966) que:

Hasta el advenimiento de la mecanización y los problemas urbanos, esa asignación de la función de consejos personas religiosas cumplió con su cometido en cierto

grado. Las complejidades de la vida moderna, han alterado, no consagrado, esa situación. Las personas religiosas ya no son consideradas universalmente las más cernadas a tales asuntos. Por ejemplo, ¿Por qué criterios [sic] podría decirse que un sacerdote o un pastor están más cerca de problemas tales como el de la elección vocacional en una sociedad compleja e industrial? Era menester buscar a otros, especialmente preparados para llenar [sic] las diversas funciones de la orientación. (p. 55)

A raíz de este pensamiento, es, entre los siglos XIX y XX, cuando la orientación formal surge e inicia su proceso de evolución, no obstante, el bagaje cultural del cual emerge sigue marcando pauta, continua la presencia de la religión, de la iglesia. Por ejemplo, en Estados Unidos, el cristianismo en sus diversas manifestaciones, era el eje conductor de la educación y de las normas para la conducta personal. A tal punto, que educación y religión constituían una diada; la finalidad de aprender a leer, era para estudiar la Biblia. La enseñanza estaba signada por los dogmas del cristianismo. En los sermones predominaba el concepto de hombre como un ser minimizado en manos de un Dios colérico con capacidad absoluta de enviarlo al infierno. “Se pensaba que la naturaleza del hombre estaba manchada por el “pecado original”. El “libre arbitrio” era predicado y enseñado por ministros puritanos” (ob. cit., pp. 19-20).

Considerando el origen religioso de la orientación, es importante aclarar que, a partir del siglo XVI, por desacuerdos en los principios teológicos con la iglesia católica surgen ramificaciones del cristianismo. Ruiz (2020) señala dentro de las principales ramas las siguientes: Catolicismo, Protestantismo, Anglicanismo, Cristianismo ortodoxo, Iglesias ortodoxas orientales, Luteranismo, Restauracionismo y el Pentecostalismo. De allí, a su vez, se han derivado otras cuya explicación correspondería a un tratado sobre religiones. Entre estas, está el antes mencionado puritanismo, ramificación del Protestantismo cuyo propósito estaba centrado en defender la moral con rigidez extrema a fin de adecuarla a las costumbres evangélicas, nace entre los siglos XVI y XVII, en Inglaterra y Escocia.

Aquí el rol de la escuela y de las personas mayores estaba centrado en vigilar a los jóvenes para que cumplieren con las tareas tal cual las exigencias. Situación que estuvo presente durante los primeros trescientos años de la historia de Norteamérica, hasta principios del siglo XX, donde hubo cambios significativos en la práctica educativa, regulación del poder doctrinario en la enseñanza, tanto desde lo legal como de lo ético. Beck (1966) refiere que, de este cambio, surgieron conflictos susceptibles de abordar por pensadores que estaban



familiarizados con la orientación. Para los pobladores de las tierras vírgenes de Norteamérica, la enseñanza que recibían era libresca y destinada a las clases superiores. En este sentido, el principal interés estaba fundamentado en el trabajo de las tierras, la religión consistía en una relación personal con Dios, se prestaba poca atención a los predicadores que aparecían ocasionalmente y a las reuniones dominicales de tierras colonizadas.

El mismo autor detalla que en la escuela y en todos los acontecimientos de la vida se tenía éxito o se fracasaba, los jóvenes probaban distintas ocupaciones hasta encontrar la conveniente. Había indicios de orientación a cargo de consejeros y clérigos, que tan solo tenían la buena intención, carecían de la preparación requerida para dicha práctica. Las personas tomaban sus propias decisiones, el fracaso marcaba pauta en los distintos ámbitos de la vida que muchas veces se volvía improductiva: Trabajo, educación, economía. Esto ocasionaba pérdida de recursos económicos y de tiempo causando inestabilidad social del hombre, quien tras los fracasos iba de un lugar a otro en búsqueda de dónde comenzar nuevamente.

### **La orientación: su surgimiento con sentido de formalidad**

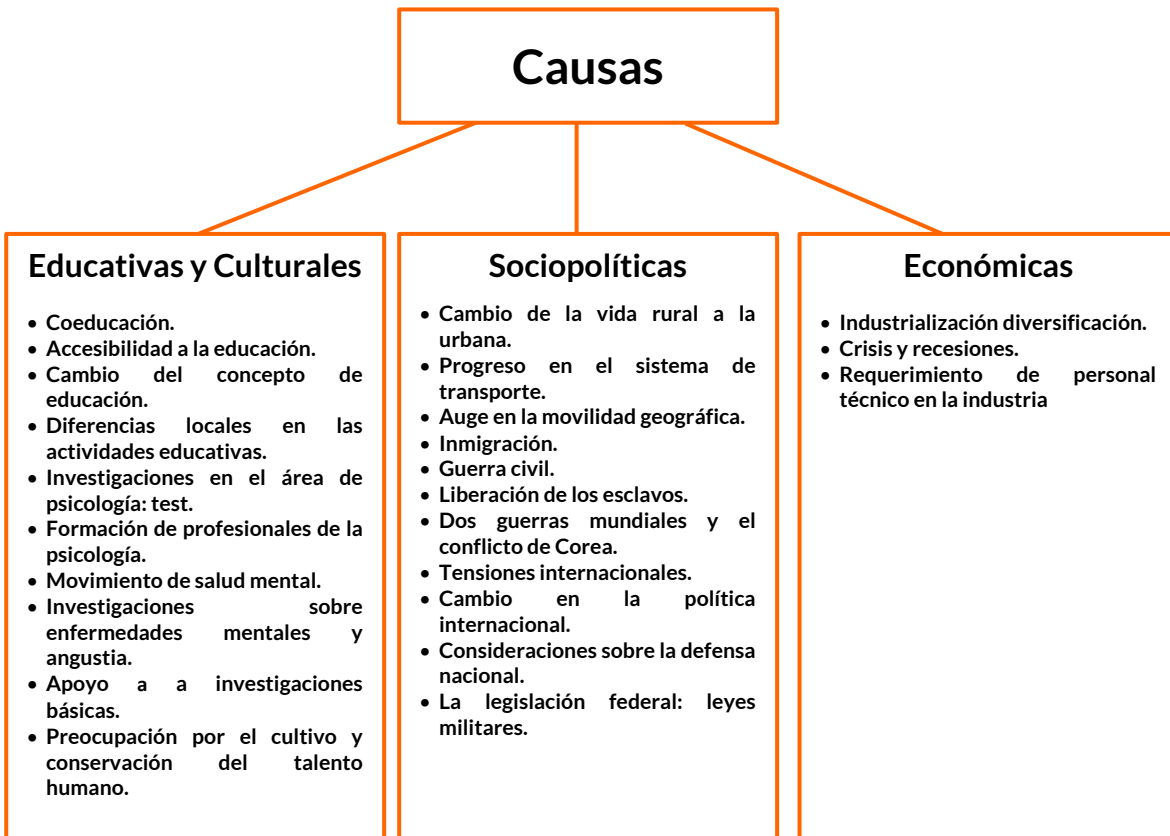
En la medida que en Norteamérica la educación va tomando auge, comienzan a surgir situaciones problemáticas que el maestro carecía de preparación o disponibilidad para atender, su complicación exige la creación de servicios de asistencia al estudiantado y, dentro de estos, el de orientación. Su desarrollo, en este contexto, ha sido expuesto por diversos autores como Barry y Wolf (1957), quienes exponen que el origen del trabajo del personal de orientación surge en parte como respuesta a los cambios sociales y económicos, además de las nuevas responsabilidades escolares y universitarias, con lo cual también se dan cambios en la concepción del hombre y la sociedad. Esto permitió que el personal de orientación se desarrollara bajo un enfoque multifacético.

Los principales sucesos que condujeron al surgimiento de la orientación como un proceso formal en Estados Unidos, fueron compilados por Beck (1966), en una lista tomando como fuentes primarias a Barry y Wolf (1957) y a Hitchcock et al., (1959). Partiendo de allí, a continuación, se presentan en la *Figura 1*, agrupadas en tres causas: Educativas y culturales, sociopolíticas y económicas. Tal división obedece solo a la intención de facilitar la lectura, en la praxis, esta fragmentación es imposible, ya que en si conforman una especie de compendio de cuya cohesión surgió la orientación como proceso formal y sus

herramientas para mejorar situaciones conflictivas, sin embargo: “La formulación de los principios de la orientación, de asistencia personal al alumno... que tratan de dar solución y efectuar esa mejora, fue un proceso repentino, exploratorio y confuso” (Beck, 1966, p. 23).

**Figura 1**

*Formalización de la orientación en Estados Unidos*



Elaborado con información tomada de Beck (Op. Cit.).

Con la finalidad de conocer un punto de vista de más reciente data, es pertinente conocer la postura de Picchioni quien, en 1980, presentó un extenso y profundo análisis del desarrollo histórico del movimiento de orientación dentro del sistema educativo estadounidense con la finalidad de tener una visión de su trayectoria y evitar repetir errores del pasado. Para esto, el autor más que una mera cronología, hace un recorrido de los distintos momentos y eventos que condujeron al desarrollo y evolución de la orientación en este país, como un movimiento social complejo. Desde donde logra vislumbrar que esta se vio afectada por factores de diferentes índoles: Culturales, económicas e intelectuales. Razón por la cual, no surge como un concepto unificado, sino

nutrido por distintas corrientes del pensamiento. Cuestión que concuerda con lo expuesto por autores de décadas anteriores sobre el surgimiento de la orientación con sentido de formalidad, en Estados Unidos.

## **La orientación profesional desde la concepción de Parsons**

Cuando de historia de la orientación profesional se trata, es necesario mencionar a Frank Parsons (1854-1908), quien a pesar de haber tenido una formación académica en el área de la ingeniería civil, su interés y dedicación al campo del asesoramiento vocacional en Boston, Estados Unidos, su país de origen, lo llevó a diseñar un procedimiento para orientar a las personas en la toma de decisiones para su futuro profesional a partir de estos tres elementos fundamentales: a) Conocimiento de sí mismo a profundidad para el autodescubrimiento de las aptitudes, intereses, recursos, limitaciones y cualidades, b) Identificación de los objetivos; lo que implica la necesidad de tener claridad sobre requisitos, condiciones, ventajas, desventajas, compensaciones, oportunidades y perspectivas de las distintas opciones profesionales, a fin de lograr el éxito en la selección y c) La contrastación de los dos elementos anteriores para así analizar la compatibilidad que pueda existir en relación con los objetivos que la persona se plantea y las posibilidades de lograr el éxito. Todo esto implica el desarrollo de un proceso reflexivo para el autoconocimiento.

En la literatura a nivel internacional, refieren a Parsons como el padre del Asesoramiento Vocacional y de Carrera (Afonso Ribeiro y Coropos Uvaldo, 2007), reconocimiento que obtuvo con el Modelo Pragmático de Orientación Vocacional, el cual sienta bases para futuros modelos: “La persona que conviene en el sitio que conviene” (Sanz Oro, 2001, p. 17). Esa fue una de las expresiones que caracterizó el pensamiento de este intelectual, quien dedicó parte de vida profesional a la docencia y la orientación vocacional, motivado y comprometido con los inmigrantes que llegaban a Norteamérica en busca de mejor calidad de vida y oportunidades laborales; donde prevalecía la explotación y la pobreza. Situación a la que Parsons responde con la creación de condiciones proclives al cambio social de estos grupos de familia.

De acuerdo a la visión de Parsons, la orientación profesional surge en Norteamérica como una acción social y el orientador como un activista social. Identificó la inexistencia de medios requeridos para estudiar a las personas, de acuerdo a su propuesta para conocer aptitudes e intereses, además del conocimiento de sí mismo, para esta época, la psicología

aún no había tomado auge. Su concepción motivó la creación de *test* y técnicas para identificar de forma objetiva los rasgos del estudiante, ya que para aconsejar era necesario ir más allá de las inferencias por una visión general, era requisito la observación precisa. Su concepción abre una nueva etapa para el campo de la orientación y otras disciplinas como la psicología. Esta comienza a madurar, surge el enfoque centrado en los rasgos y el desarrollo de *tests* abrió nuevas percepciones sobre esta en Estados Unidos y en otros países.

El modelo de Parsons sirvió de base para investigaciones y diseño de sistemas de clasificación en el mundo del trabajo, como por ejemplo, el primero empleado para el ejército de Estados Unidos, elaborado por Yerkes y Scott implementado en 1918 (Gundlach, 1999). A pesar de que la literatura menciona el fracaso del método de Parsons, su momento fue histórico para la orientación. Hubo acciones por parte de él y sus sucesores que impulsaron la orientación, como las mencionadas por Paterson (1938); la estimulación del conocimiento en el mundo del trabajo mediante publicación de libros, monografías y folletos sobre perfil y requisitos exigidos para determinados trabajos.

Tal vez el declive de su concepción parsoniana radicó en la poca profundidad de sus conceptos, carente de una postura epistemológica sobre el conocimiento del hombre, a lo que también sus seguidores restan importancia; consideran que corresponde al área de la psicología. De allí, que Paterson (Op. Cit.) llamó a quienes seguían este modelo como profesionales detenidos en su desarrollo, sin embargo, Beck (1966) refiere que:

Este fue tal vez el desarrollo más importante para la orientación hasta la década de 1930. La orientación estaba tratando de pasar del tipo de “medicina popular” informal, con influencias teológicas e intuitivas, en la adopción de decisiones, a un análisis formal objetivo y centrado en los tests de problemas concernientes a dificultades interpersonales (y a menudo intrapersonales). (p. 25)

Ciertamente, el modelo de Parsons marcó un hito en la historia de la orientación en Estados Unidos, donde “... se constituyó en una figura de la más alta relevancia ... crea una Oficina Vocacional, *Vocation Bureau*, ...su obra *Choosing a Vocation*, ... establece el método en el cual debe basarse la asistencia de la elección vocacional” (Calonge, 2004, p. 149). También tuvo resonancia en otros países donde tuvo influencia el modelo norteamericano, tuvo seguidores como detractores, entre ellos, Paterson (1938), quien ya fue reseñado, consideró inadecuado el modo de seleccionar y ubicar por presentar una mecánica

correlación hombres-tareas, tanto en contexto de las fuerzas armadas como en la industria.

Además, difería en los criterios de preparación académica propuesta por Parsons para la formación de los consejeros; para entrar en la carrera de orientación vocacional se requería de características personales como excelente carácter y capacidad, una educación secundaria o equivalente y experiencia satisfactoria de dos o más años. Mientras, para Paterson (Op. Cit.), era necesario tener base sólida en psicología, investigación, estadística y procedimientos clínicos, además títulos de master en psicometría y doctor, aparte de los rasgos personales de persona exitosa y la empatía requerida para una atención persona a persona.

Es importante aclarar que lo expuesto hasta este momento, constituye el producto de una revisión de fuentes documentales, físicas y electrónicas, donde apenas se han tocado aspectos fundamentales que como ha sido mencionado, representan un hito para la historia de la orientación, con el propósito de presentarlo desde una visión general y universal. Cada aspecto es susceptible de ser ampliado y profundizado de acuerdo al interés de cada lector, para eso, todas las fuentes citadas están detalladas en la lista de referencias. Además, que en los próximos capítulos de la obra se desarrollan de manera específica y amplia información referente a la orientación, más allá de las suposiciones sobre su origen en la humanidad y los aspectos que revisten su historia, en adelante, se entra en la etapa contemporánea de la orientación como disciplina de la modernidad.

## **La orientación en la actualidad**

En 1966 Beck, autor que se ha venido citando a lo largo de este capítulo parafrasea palabras de Edward Moyhian en su discurso sobre cambios de presuposiciones en orientación a lo largo de la historia de la humanidad, y expresa que la orientación en la actualidad, sexta década del siglo XX, ya había adquirido amplia expansión y reconocimiento por lo que tiene esperanza de mantenerse se activa. Sin embargo, también señala, que dicha sobrevivencia lo hace en un estado de confusión en cuanto a sus líneas de acción o directrices y teorías. Situación que tiene vigencia para esta segunda década del siglo XXI, cuando la orientación mantiene su proceso de difusión a nivel mundial, desde diversos enfoques, pero continúa adoleciendo de un estatuto epistemológico que le otorgue el sitio que le corresponde dentro del campo de las ciencias humanas.

Para América Latina, la orientación profesional es una disciplina joven, su inicio puede ubicarse en la tercera década del siglo XX, cuando esta se desplaza al campo educativo de una manera aislada y discontinua, carente tanto de una infraestructura básica como de personal especializado para su acción. Tan solo se contaba con servicios centrados en las tareas de selección y orientación profesional, ejecutados desde la psicometría, creados por la iniciativa de psicólogos, médicos y psiquiatras llegados de distintos países de Europa (Boronad Mundana y Molina Contreras, 2005).

De acuerdo a diversas fuentes referenciales, en Latinoamérica, la orientación se inicia en Argentina durante el año 1925 con la creación del Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional, luego en Brasil cuando, en 1931, se abre el primer servicio estatal de orientación profesional. Es importante señalar lo satisfactorio que ha sido ver cómo, desde América Latina, se han levantado voces de profesionales para abogar por la orientación quienes han señalado, en forma brillante, la necesidad de esta en los distintos contextos. Además de hacer significativos aportes teóricos-prácticos que tienden a consolidar la profesión. Sí se ha avanzado, aunque falta mucho para lograr un status más firme, se hacen esfuerzos para continuar (Lessire y González, 2008; González, 2008).

## **La orientación en Venezuela: una perspectiva histórica**

Existe suficiente literatura sobre el desarrollo histórico de la orientación en Venezuela, donde autores, de diferentes épocas, como Del Olmo (1956), Essensfeld (1979), Moreno (1982), Curcho (1985), Calonge (1988), Boronad Mundana y Molina Contreras (2004), Morillo (2013), González (2015), Dugarte y Malpica (2019), el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2008, 2009, 2011, 2012), entre otros, han escrito de manera detallada y, desde distintos enfoques, sobre la trayectoria de la orientación desde sus inicios en el país, cuando aparece de manera incipiente hasta ir escalando posiciones siempre como aliada de los procesos educativos. En consideración a esto, aquí se presenta eventos que, de una u otra manera, marcaron una pauta para la orientación en Venezuela, tanto para su evolución, estancamiento o fracaso, momentos contextuales como los catalogó Calonge en 2004, al estudiar el origen y evolución de la orientación educativa en Europa y América.

En Venezuela, la orientación como profesión es una disciplina joven, su inicio comienza en la década de los cuarenta del siglo XX, cuando surge por necesidad a propósito de la transición de una forma de producción precapitalista a una industrial. Para ese momento,

comienza en el país un proceso transformacional que arropó los diferentes ámbitos de la nación, incluso la política educativa. En 1945, se abordó la problemática educativa bajo la concepción de una educación para todos que trajo consigo crecimiento de la matrícula escolar, inicio de campañas de alfabetización, creación de escuelas técnicas e industriales y consolidación del Estado como organismo centralizador de la educación y organizador del magisterio. Al mismo tiempo, surgió la exigencia de tener una orientación profesional con una praxis-teórica integrada al sistema educativo, con el propósito de ayudar a los alumnos en la elección vocacional y en conflictos propios del ajuste escolar.

Calonge (1988) refiere a Casanova y García (1978) cuando expresan que esto se da en un momento de auge “del modelo liberal de la educación, encuadrado dentro de un marco de dominación de la oligarquía” (p. 14). Desde entonces, en Venezuela, la orientación ha venido transitando por distintos momentos históricos marcados por pautas acordes con las políticas del Estado. Con las demandas de cambios en la estructura ocupacional y profesional, han surgido fenómenos dentro del campo educativo como: La repitencia, la deserción y bajo rendimiento estudiantil. Todo esto como consecuencias del aumento considerable de la matrícula escolar, del proceso de diversificación de la enseñanza, de la diversidad ocupacional y de la especialización en el trabajo. Situación que actualiza, con carácter perentorio, la función de la orientación profesional como elemento que vincula las necesidades individuales de los educandos y las necesidades que demanda la sociedad emergente.

De tal manera que la orientación en Venezuela continúa durante largas décadas centrada en el logro de una mejor adaptación del alumno al ambiente escolar y a enfrentar los problemas relativos a la orientación profesional. Contempla dentro de las actividades para tal fin, la evaluación del individuo y la información de datos sobre los distintos oficios y ocupaciones existentes en el país, las oportunidades de estudio y entrenamiento para estos, las ventajas y limitaciones socioeconómicas derivadas del ejercicio y las aptitudes requeridas para el desempeño de la carrera. Mientras tanto, la automatización de la enseñanza, el dogmatismo, el realce de la objetividad, la departamentización y la excesiva especialización iban conduciendo al educando a una formación académica desvinculada de su mundo de vida, quienes a la par eran inducidos por otros medios en auge para la época como la televisión y la radio.

Esta situación se convirtió en terreno fértil para proseguir con nuevos impulsos las labores de la orientación profesional en Venezuela. Para 1962, se comienzan a percibir cambios en

la orientación profesional en Venezuela, se desplaza de un énfasis que combina investigaciones de laboratorio con la selección de carreras, a un interés de prestar servicio a jóvenes con necesidades inmediatas. A partir de ese momento, enmarcado en un enfoque moderno como respuesta a un nuevo modelo educativo, se da también la apertura para una nueva visión del servicio de orientación profesional, el cual estuvo basado en tres principios fundamentales: Atención a los alumnos, a todos los aspectos de su personalidad y un servicio concebido como un proceso de aprendizaje, que deja a un lado la idea de la asistencia. Concepción que comienza a expresarse en planes, programas y proyectos tomados del modelo de orientación norteamericano dejando, a un lado, las dificultades causadas por la carencia de instrumentación de la orientación.

En la década de los setenta, la orientación en Venezuela entró en crisis por la contradicción entre su praxis y preceptos filosóficos que hacen énfasis en el respeto al individuo y a su dignidad, así como en la creencia, en la capacidad para desarrollarse y en el derecho a las mismas oportunidades, con una concepción de hombre como organismo total y único, pero, en la práctica socioeducativa, hubo escasa vinculación con tales principios, ya que la realidad social no era tomada en cuenta y el hombre como organismo total y único se hace disonante con el individuo aislado, carente de nexos vinculatorios con su entorno sociocultural.

En este sentido, esta problemática ha caracterizado la praxis de la orientación profesional en Venezuela en los distintos modelos que se han venido instaurando, con el propósito de modernizar el sistema educativo y lograr mayor consolidación con nuestra realidad sociocultural. Se han realizado esfuerzos en la capacitación sistemática de los profesionales de la orientación, además de definir metodologías de trabajo. Para 1974, ante las exigencias de la política educativa del gobierno denominada Revolución Educativa, apoyadas en la idea de la UNESCO, aprender a ser se incorpora en la estructura educativa el nivel núcleos de orientación, integrados por equipos interdisciplinarios de asesoramiento a los planteles, no obstante, los objetivos propuestos en los programas de orientación, coordinados por los centros, resultaban bastante ambiciosos para abordar la realidad educativa del país, lo que originó una fractura entre los presupuestos teóricos y la práctica, por la inoperancia de enfoques que no respondían a las realidades socioculturales de las regiones y comunidades.

Durante 1984, se crea, junto con otros servicios de orientación, el Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional con el propósito de facilitar al individuo la



adquisición de información sobre el mundo ocupacional y las oportunidades de estudio, asesorarle sobre el conocimiento de sí mismo y promover el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para desempeñar, eficientemente, los roles del estudiante, trabajador y ciudadano. Proyecto que fracasó por carecer de servicios que ofrecieran información y ayuda a la población estudiantil sobre bases reales, a pesar de grandes esfuerzos realizados por orientadores comprometidos.

Esta situación continuó latente hasta 1987, cuando la orientación como proceso preventivo y de desarrollo es retomada con el Modelo de Educación Básica y aparece, de manera explícita, la asesoría y ayuda al alumno en atención a sus necesidades, intereses, potencialidades y limitaciones, así como las particularidades de su entorno. Para este momento, el Modelo Normativo señala: “Una buena política educativa es la que asume la responsabilidad de la administración de los llamados servicios para los estudiantes, el más importante es la orientación” (Ministerio de Educación, 1987, pp. 52-53). Además, plantea, como líneas ejecutoras de la orientación, el partir de las necesidades de la institución y de su comunidad, considerar necesidades y características propias del desarrollo evolutivo de los alumnos. Al mismo tiempo, el uso del tiempo libre, la integración familia-escuela, el desarrollo del autoconcepto y la incorporación de su dimensión profesional en el currículo (ob. cit.).

De aquí en adelante, toma auge el reconocer la importancia y pertinencia de la orientación en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. En la primera década del siglo XXI, ante los cambios socioeducativos que han surgido en Venezuela, es necesaria la presencia de la orientación con derecho pleno en las políticas educativas para responder a algunos fenómenos propios de este momento. Considerando, además, que se vive una época de incesante flujo de cambios marcados por el aumento descomunal de la desigualdad social, donde la explotación ha sido reemplazada por la exclusión, marcando auge en las desigualdades sociales (Lanz, disertación en clase, noviembre 05, 2005).

Inclusive, en las regiones del mundo estigmatizadas por dicha exclusión social y sus representaciones como es el caso de los países latinoamericanos, donde la pobreza, el deterioro ambiental, los estilos de vida y la violencia marcan pauta cotidiana. Situación ante la cual, Venezuela, en este momento:

... transita hacia la construcción del modelo de la nueva República, donde el Estado ejerce la acción de máxima rectoría, garantiza el acceso a los derechos esenciales

como principio ético y político. Refundar la República significa construir ese nuevo modelo de sociedad plasmada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; y un pilar fundamental para lograr tal fin es la educación. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a, p. 4)

A partir del año 2002, el sistema educativo venezolano ha estado signado por políticas contempladas en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 y el Plan Estratégico Simón Bolívar 2007-2013, con la finalidad de asegurar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de todos. Esto con la finalidad de ir aumentando la cobertura y dar apertura a un proceso curricular que implique el transitar hacia una educación emancipadora y dignificante; enmarcada dentro de los principios constitucionales (ob. cit.). Entonces, surge y se implementa el Modelo Educativo Bolivariano cuyo diseño curricular propone el desarrollo máximo de la personalidad, donde los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores se alcanzan por medio de un adecuado desarrollo del proceso educativo, centrado en la educación ambiental, para la salud y en valores. Cabe señalar que hasta el año 2020, en cuanto a políticas públicas del Estado, existen el Plan de la Patria 2013-2019 de Venezuela y el Proyecto Nacional Simón Bolívar, Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2020.

Es importante aclarar que, dentro de la llamada cultura occidental, antes mencionada, sin importar su ubicación geográfica, no está contemplada la de los pueblos aborígenes que aún existen en países occidentales. Ellos, a pesar de la vehemencia por resguardar sus rastros ancestrales, experimentan una dialéctica de vida que se debate entre lo autóctono y lo occidental, ya que su sistema educativo se corresponde con el del área geográfica de ubicación territorial, en el caso de Venezuela, con adaptaciones curriculares basadas “... en los principios y fundamentos de las culturas originarias... obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica” (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2009, p.15).

Considerando el resguardo de su cultura aborígen, estas comunidades conservan elementos de sus religiones politeístas, el respeto por los ancianos y su sabiduría, por lo que ancestralmente ha recaído sobre estos la responsabilidad de la salud física y espiritual. En este sentido, se puede inferir un proceso de orientación similar al mencionado en parte de las sociedades arcaicas; los oráculos, el adulto mayor o hasta los mismos jefes de las comunidades como consejero.

## Necesidad de cambios

El Modelo Educativo Bolivariano concibe a la escuela como una institución socializadora, el ser humano como unidad integral, teóricamente, está centrado en principios como el reconocimiento y el respeto a la diversidad, constante revisión para ajustes a realidades, participación de todos, equidad, formación de un ser humano social y espiritual y formación, en por y para el trabajo. La interculturalidad conforma uno de los ejes para la integración de los saberes y para fomentar valores, actitudes, virtudes y se fundamenta en cuatro pilares: Aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar (Ministerio Popular para la Educación, 2007b). Todos estos aspectos son pertinentes a la orientación, al estar concebida como “Un proceso cíclico de acción y reflexión, implicativa de una continua definición de acciones y estrategias que respondan a necesidades, expectativas y motivaciones del ser humano en las distintas etapas de su desarrollo” (Rojas, 2008, p. 257).

Sin embargo, para ese momento, la orientación en el Modelo Educativo Bolivariano carece de un espacio donde se establezcan de manera tácita lineamientos para su implementación. Se mantiene presente como un eje transversal, porque la esencia de su fundamentación es inherente a esta, su implementación involucra a todos los actores de la comunidad escolar. Los orientadores se van compenetrando con la puesta en práctica de este diseño para la convivencia humana, se propicia el abandono de la orientación de oficina y comienza a surgir una praxis concatenada con todos los actores involucrados en el hecho educativo; estudiantes, padres-representantes, directivos, otros docentes, administrativos, mantenimiento y comunidad.

Esto implica una planificación y acción de la orientación más cercana a las necesidades del contexto, parte de un diagnóstico participativo donde se involucra escuela-comunidad. Además, los orientadores en su praxis mantienen contacto con los Consejos de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, organismos de atención a la salud integral y otros. También están atentos a la constante revisión y respeto de las normas de convivencia establecidas por cada institución en particular. El Ministerio del Poder Popular para la Educación crea la División de Protección y Bienestar Estudiantil, cuya misión es recuperar y preservar el bienestar bio-psico-social de la población infantil y juvenil con el fin de asegurar su acceso, permanencia, prosecución y rendimiento satisfactorio en el proceso educativo.

Todo esto es desarrollado a través de los Centros Comunitarios de Desarrollo y Protección Estudiantil (CCPDE), con la visión de crear condiciones que promuevan la calidad de vida en la población estudiantil, su familia y la comunidad de coexistencia a través de mecanismos de promoción, prevención de las metas educativas en un ambiente de organización y participación activa (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Zona Educativa Carabobo, s.f.). Acciones que permitieron, la expansión de la orientación hacia las comunidades, cuya función está centrada en coadyuvar en la implementación del Diagnóstico Integral de Salud, atender estudiantes con riesgo socioeducativo, fomentar la formación de valores entre los habitantes de la comunidad, promover la reflexión y construcción de un proyecto de vida personal, ofrecer atención individual y colectiva (Camargo, 2008).

Estos CCPDE son creados en Venezuela, a partir del año 2004, por el Ministerio de Educación y Deporte con la finalidad de instituir en cada uno de los estados del territorio nacional un conjunto de instituciones comunitarias, integradas por equipos multi e interdisciplinarios. Estos, además del servicio de orientación, brindan otros como odontología, trabajo social, asistencia jurídica, medicina, enfermería y atención psicopedagógica y psicológica en las instituciones educativas; haciendo énfasis en la integración escuela-comunidad-familia (Camargo, 2012). Para el año 2020, los CCPDE continúan activos en sus funciones y la praxis de la orientación mantiene vigencia. Tal vez, en algunos espacios, no todos los servicios estén prestando atención, dada la magnitud de la crisis económica que ha venido afectando la operatividad en las distintas instituciones, con énfasis en las dependientes del Estado.

La misión de los CCPDE es funcionar como unidad básica de atención interdisciplinaria, encargada de fortalecer planes, programas y proyectos socio-educativos bajo la concepción de la política de prevención integral impulsada por el referido ministerio, como ente rector del sistema educativo en Venezuela.

Dentro de los objetivos de la orientación en el contexto comunitario, está el desarrollo de competencias en los grupos de riesgo, tales como: Las habilidades sociales, el autoconcepto, relaciones interpersonales, manejo del afecto, preparación para las transiciones, proyecto de vida, control del estrés, acceso a los recursos disponibles y otras. La labor de los orientadores, en este contexto, estuvo centrada en la atención de diversas áreas del quehacer humano, para lo cual se nutre en su formación de elementos interdisciplinarios (Op. Cit.).

También se puede mencionar, para esta época, la creación y ejecución del Programa Nacional La Escuela como Espacio para la Salud Integral y Calidad de Vida, enmarcado en los principios de la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Aquí, la orientación se presenta como una herramienta integradora para la promoción de la salud en el ámbito escolar como aporte al desarrollo humano de la población estudiantil a partir de un enfoque integral, destinado a formar jóvenes con conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan cuidar de su salud, la de su familia y comunidad (Ministerio de Salud y Desarrollo Social y Ministerio de Educación y Deportes, 2005). Así, dentro del denominado Modelo Educativo Bolivariano, teóricamente en permanente revisión, surgen espacios para el ejercicio profesional de la orientación, ofrece posibilidad de un enriquecimiento fortalecedor, ya que cobra sentido en la medida que trabaja en función del mundo social.

### **Expectativa ante nuevos retos**

Ante la perspectiva del nuevo modelo educativo en Venezuela, la orientación ha girado su mirada hacia un ser humano físico, biológico, psíquico, antropológico, revestido de una personalidad, en constante interacción con lo sociocultural (Rojas, 2007). Esto implicó otra manera de ver la realidad, donde entraron en juego distintos conceptos inherentes a la orientación, por su misma naturaleza, pero omitidos por el sesgo del pensamiento clásico que hasta ahora había primado en los diseños curriculares en Venezuela, es decir, un cambio de paradigma donde se incorpora el ser y el convivir a toda acción educativa. Durante el año 2008, en Venezuela, se inicia la construcción del Sistema Nacional de Orientación (SNO) como respuesta a esas necesidades, demanda de la sociedad contemporánea.

Así, la orientación asume el reto de la formación del nuevo ciudadano venezolano que se pretende, caracterizado por la solidaridad, participación protagónica, corresponsabilidad, sentido de pertenencia y visión ecológica. Partiendo de la concepción de la orientación como una praxis social dirigida a la facilitación de procesos propios del desarrollo humano, en todas sus dimensiones: Ser, Conocer, Hacer y Convivir. Abarcando lo personal-familiar-social a lo largo del ciclo de vida, para así generar y potenciar aspectos como, autodeterminación, libertad y emancipación en pro del bienestar integral individual y comunitario. Esto es, la orientación como una disciplina centrada en la persona y su entorno, sustentada en el humanismo (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2009).

Para la construcción del SNO, se trabajó conjuntamente con equipos de profesionales de la orientación de la Universidad de Carabobo y la Universidad del Zulia como pioneras del proyecto y únicas dos instituciones formadoras de estos profesionales a nivel de pregrado, Licenciados en Educación Mención Orientación, con la participación conjunta de la Universidad Central de Venezuela, Universidad Nacional Abierta y Universidad Simón Rodríguez. Los Ministerios del Poder Popular para la Educación y Educación Superior asumieron como garantes de las políticas públicas y lineamientos en materia de educación se sumaron a la construcción del proyecto, el cual contempla:

... un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa y pluriétnica, que responde directamente a las necesidades y requerimientos del Ser y del Convivir, demandadas en la sociedad bolivariana en construcción. (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. 2008)

Es necesario señalar la relevancia de la tarea que se ha desarrollado con la construcción del SNO, abre espacios para la discusión sobre la orientación como proceso que debe responder a necesidades, expectativas y motivaciones del ser humano, en las distintas etapas de su desarrollo. Además, ha permitido la participación de equipos de distintas regiones del país con diferentes puntos de vista y se está trabajando en pro de un modelo de orientación que integre todos los subsistemas de la educación venezolana con la participación del sector productivo, tanto público como privado.

Posteriormente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria Viceministerio de Políticas Estudiantiles Dirección General de Ingreso a la Educación Universitaria y Desempeño Estudiantil (2011) publica el Sistema de Orientación para la Educación Universitaria (SOEU), donde alega que considerando la necesidad de recursos humanos capacitados para la implementación del SNO, se establece la puesta en práctica de este nuevo sistema, concebido como:

Un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación en el Subsistema de Educación Universitaria, destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades y requerimientos de la sociedad en espacios convencionales y no convencionales. (Op. Cit., p. 3)

El documento contentivo del SOEU parte de una justificación de la emergencia del mismo y presenta una retrospectiva del sistema de orientación para la educación universitaria, fundamentos y alcances de la orientación para dicho contexto y líneas estratégicas de la orientación para el mismo. Contempla dentro de sus objetivos:

Garantizar el diseño, implementación, seguimiento, supervisión, evaluación y articulación de planes, programas, servicios en materia de orientación y la formación profesional de la población estudiantil del subsistema de educación universitaria en correspondencia con los requerimientos de desarrollo integral de las personas, comunidades, el país y las necesidades propias del ingreso, la prosecución, el desempeño y egreso del estudiante. (Op. Cit., p. 16)

Un año más tarde, el mismo Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria Viceministerio de Políticas Estudiantiles Dirección General de Ingreso a la Educación Universitaria y Desempeño Estudiantil (2012), divulga otro documento titulado: Plan Nacional de Orientación para la Educación Universitaria, contentivo de los siguientes elementos; redes de orientación, servicios de orientación, programas de orientación y aspectos tecno curriculares. Además, plantea que a través del mismo:

... Se hace operativo el derecho de toda persona a una educación integral de calidad, con pertinencia social y equidad, que asegure el desarrollo del estudiante durante su ciclo de formación universitaria, respondiendo a las necesidades y requerimientos del desarrollo del Ser y del Convivir, que dimensiona integralmente el Conocer y el Hacer, en concordancia con el Proyecto Nacional Simón Bolívar. (p. 3)

Hasta el presente año 2020, se está a la expectativa sobre la implementación de los proyectos antes mencionados, SNO, SOEU y Plan Nacional de Orientación para la Educación Universitaria. Su materialización dará legitimación a lo expresado por Moreno, en 1982, en su conferencia durante la Primera Jornada de Orientación Vocacional y Profesional del estado Aragua en Venezuela como una urgente necesidad:

Necesitamos orientar a quienes toman las decisiones en las instancias superiores del Estado, en los Institutos de formación de orientadores, en los Institutos educacionales de todo nivel, en los sindicatos, en las empresas, en los ministerios, y no sólo los de Educación y Justicia, en todos los estamentos de la sociedad, porque

en todos esos lugares hay campos para la acción del orientador y todos ellos influyen de alguna manera en el estado actual de la orientación en Venezuela. (p. 69)

Considerando que la puesta en práctica de la orientación en Venezuela, a lo largo de su historia, ha estado signada por las políticas de Estado, es necesario señalar que, para este momento, finalizando la segunda década del siglo XXI, dichos procedimientos mantienen vigencia. Generalmente, la política gubernamental, tanto nacional como regional, prima ante las políticas del Estado contempladas en los planes de desarrollo de Venezuela, los cuales ya han sido mencionados bajo sus distintas titulaciones otorgadas por el actual régimen gubernamental, el cual se ha mantenido vigente desde el 02 de febrero de 1999 hasta este año 2020. En lo concerniente a la administración pública, en asuntos inherentes al sistema educativo, allí incluida la orientación, se dan acciones obstaculizadoras o de omisión hasta de los preceptos legales que, en su mayoría, han sido reformados por el actual gobierno.

De allí que, la narrativa contentiva de la perspectiva histórica presentada anteriormente, lejos de constituir una trayectoria total de los tantos momentos evolutivos e involutivos que ha transitado la orientación en Venezuela, representa una muestra de acontecimientos y escenarios testigos de su surgimiento, del esfuerzo de los orientadores por lograr su expansión, permanencia e inclusión en los distintos contextos de acción, a través de la publicación y promoción de propuestas emergentes de investigaciones con metodologías acordes con las situaciones contextos abordados propias de las ciencias humanas. Lo que ha puesto en el debate su desplazamiento fuera de los muros de las instituciones de educación convencional, para llegar a otros contextos: Salud, jurídico, iglesia, instituciones de apoyo a grupos de mayor vulnerabilidad como ancianatos, casas de abrigo y espacios de educación no convencional como las comunidades.

Es importante agregar que, a la par de lo antes expuesto, están las dificultades, desde su instauración en el país, para que los criterios sobre elementos inherentes a la orientación tengan una sola voz. Situación que en palabras de Calonge (2004), representa "... la indefinición de la orientación... porque aún [sic] cuando en su origen el objeto de intervención estaba claro, la vocación, el simple hecho de haber posado sobre él una mirada holística, significó una indeterminación, una ambigüedad, de lo que se podía entender por vocación" (pp. 154-155). Ante esto, se ha planteado y, la misma autora lo menciona dentro de las dificultades históricas presentes en la orientación, la necesidad de



un lenguaje común, de una visión compartida. Cuestión que se dificulta y ella misma expresa tal hecho se debe a que la orientación: “...Alrededor y en su interior está construida una verdadera *Torre de Babel*: tantos lenguajes como posiciones personales de quienes ejercen, tantos lenguajes como fundamentos contextuales, posicionamientos filosóficos, políticos, pedagógicos o psicosociales” (Op. Cit., p 155).

Todo esto lleva a reflexionar sobre la urgente necesidad de repensar la orientación, asunto que ha sido divulgado, en intervenciones orales en eventos donde la orientación ha tenido cabida y, a través de la literatura por autores como Moreno (1982, 2000), Calonge (2004), González (2008, 2015), Rojas (2007), González (2001, 2008), Morillo (2013), entre otros. Para lo que requiere una concepción actualizada de ser humano, de ciencia, adaptado a las nuevas situaciones nacionales y mundiales que permita la construcción de un estatuto epistemológico distinto al que ha intentado adoptar, caracterizado por el racionismo propio de la modernidad, de postura determinista, centrados en la mera edificación de una ciencia de la conducta humana, que la deja reducida a la relación de ayuda desde la simplicidad del concepto o como un modelo asistencial destinado a la comunicación de información, dejando por fuera su verdadero sentido social (Rojas, Op. Cit.).

## La orientación en el debate de la ciencia

Los antecedentes históricos de la orientación presentados anteriormente, responden a la necesidad de comprender sus elementos contextuales como práctica social, tanto de los aspectos teóricos como los correspondientes a su acción. Para así, tener referencias sobre su puesta en práctica en distintos momentos de la historia, bajo diversas corrientes del pensamiento y políticas socio-estructurales dominantes para cada época. Considerando inferencias desde las suposiciones de autores sobre las sociedades primitivas, hasta el actual siglo XXI cuando los procesos civilizatorios han producido un desplazamiento hacia una globalización característica de la postmodernidad.

De allí, la pretensión de estructurar una aproximación arqueológica de la orientación donde resalta como dato significativo la discontinuidad epocal en la narrativa y hasta la omisión de grandes períodos, característica que coincide con la concepción de Foucault (1978), para quien la arqueología es una historia de los escenarios y circunstancias históricas de la posibilidad del saber. Esto, con la intención de ubicar a la orientación en el debate de las ciencias y, por su naturaleza, en las correspondientes al comportamiento humano a las ciencias humanas.

La ciencia forma parte del complejo cultural a partir del cual cada generación intenta encontrar una forma de coherencia que de sentido a las vivencias. Coherencia que alimenta en cada época la interpretación de las teorías científicas, determina las resonancias que ellas suscitan y permean las concepciones que los científicos se hacen del balance de su ciencia y de las vías por las cuales deben orientar la investigación, sin embargo, el logos científico se va convirtiendo en superestructura metafísica que sobrepasa todo ámbito terrenal y humano existentes para devenir en una mirada que constituye objetos por todas partes y, de una manera sistemática, excluye al sujeto (Rodríguez, 2000).

Así pues, esta situación encierra al hombre en una soledad que tan solo trasciende en el mundo creado por sí mismo, desde donde emerge el nudo crítico conocimiento-realidad-ciencia en una relación dialéctica con diversos enfoques teóricos que de una u otra manera dan interpretaciones sobre la vida, el conocimiento y todo sentido de la realidad social. De allí, surgen reacciones como la de Damiani (1997), quien en su manifestación sobre lo que él reconoce como crisis de la racionalidad científica moderna o también crisis de la ciencia moderna declara que:

La conciencia de la crisis de la cultura occidental moderna es compartida por numerosos intelectuales que plantean el problema de repensar el sentido de la vida humana, de la historia, las consecuencias del derrumbe del pensamiento humanista, la crisis de la filosofía como ciencia fundamental, los problemas humanos que se originan de la racionalidad técnica, que ha desplazado el interés por el hombre del ámbito de los fines al ámbito de los medios ... La historia de la racionalidad científica moderna ha sido la historia de la afirmación del ideal de una ciencia universal fundada en un método adecuado para construirla ... un método universal, de unas normas universales y no históricamente contingentes, de un lenguaje científico unificado y unívoco. (p. 8)

El autor también realza como esa pretensión de uniformidad de método y lenguaje para todas las ciencias solo trajo como consecuencia esa reducción físico-matemática, primero de la naturaleza y, posteriormente, de la historia, de la sociedad, de la racionalidad y de la verdad. De tal manera que, la aspiración de los teóricos de la modernidad estuviese versada en un saber universal donde “el mundo aparece como una totalidad sistemática racional, su estructura ... y peculiaridades son determinables mediante el hallazgo de relaciones causales y cuantitativas” (p. 9). Modelo que, a partir del siglo XIX, llega a invadir

territorios de las ciencias del comportamiento humano, donde aún se mantiene un constante debate considerado como un desafío para la ciencia moderna.

Desde principios del siglo XX, con la apertura a las nuevas miradas y la apuesta por nuevos enfoques sobre el conocimiento, se comienza hablar sobre las ciencias humanas, no obstante, la prevalencia del pensamiento clásico ha pretendido mantenerlas enclaustradas en el positivismo, afirmación que cobra sentido cuando nos topamos con las aseveraciones de Pourtois y Desmet (1992), quienes en su tratado sobre epistemología e instrumentación en ciencias humanas, al disertar sobre la ciencia hoy exponen que: “Todo el mundo sabe que las ciencias humanas, desde el principio de su desarrollo, han utilizado los conceptos y los métodos de las ciencias naturales” (p. 17). También los autores en su narrativa exponen sobre las dudas epistemológicas y metodológicas que surgen desde el seno tanto de las ciencias naturales como las humanas, dada la complejidad de los fenómenos que aborda.

Para mediados del siglo XX, estudiosos de las ciencias relacionadas con el comportamiento humano, habían comenzado a pronunciarse al respecto, como es el caso de Lévis-Strauss (1987) quien en su enfoque estructuralista para la antropología ya expresa que sin poner en duda que las ciencias exactas y naturales sean efectivamente ciencias, sus definiciones en extensión y comprensión cesan de coincidir cuando de ciencias sociales y humanas se trata. Y el término ciencia pasa a ser una especie de apelación ficticia que prescribe un gran número de actividades perfectamente heteróclitas, de las cuales tan solo un pequeño número podrían manifestar un carácter científico compatible con lo humano.

Aquí también entra en juego todo precepto de la ciencia clásica, donde el método científico posee el particular don de la verdad absoluta, como lo define Beaugrand (1982); procedimiento para la resolución de problemas inherentes al conocimiento del mundo. Además, tiene aplicabilidad a todas las disciplinas, siendo la única distinción las técnicas y tácticas específicas. Existen tantas posturas clásicas y contemporáneas sobre esta temática que fijar postura unilateral representaría un riesgo estructural, donde tiene cabida el Principio de Complementariedad apoyado por varios autores, el cual “...Subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje ...” (Martínez, 2010, p. 28), es decir, que el mayor enriquecimiento para abordar un tópico, más cuando es inherente al comportamiento humano, como es el caso de la orientación, se logra con un abordaje que contemple como

en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes corrientes del pensamiento y enfoques.

En este sentido, Morillo (2013) en un marco argumentativo desde sus vivencias como profesional de la orientación, plantea como espacio problematizador un eje directriz que denominó interpelación. Lo que corresponde a los factores racio-empíricos que en tiempos contemporáneos permiten dar cuenta del andamiaje conceptual y teórico que sostiene a la orientación educativa vocacional. A fin de contribuir con el diseño de un constructo teórico de donde emerja un conglomerado de conceptos y principios para la reconstrucción de un enfoque abierto en el seno de la incertidumbre que caracteriza el mundo social actual, y a la complejidad de la educación como ciencia humana. De lo cual resalta una necesidad latente y sentida "... cuyas implicaciones configuran el giro de la racionalidad que acompaña el campo disciplinar de la Orientación..." (pp. 21-22). Desde esta visión, propone una perspectiva teórica para la orientación desde la triada transfiguracional: Aisthesis, Poiesis y Katharsis.

Existen otras propuestas con nuevas posturas epistemológicas para la orientación, como la planteada por De Caires (2018), surgida desde su experiencia como profesional en el área, conjugada con una agudeza intelectual que caracteriza su inclinación por la investigación en el campo de la orientación desde una visión socio-antropológica. Desde su preocupación por determinar la función que el orientador debe cumplir en su labor y poder definir el campo de acción de la orientación; preocupación que siempre ha acompañado a los profesionales de esta área en Venezuela y considerando que hoy, finales de la segunda década del siglo XXI, la orientación vive momentos de delicada transformación en el país, los cambios sociales y políticos nos traen de nuevo al espacio del debate para plantear una reconceptualización de la orientación y precisar la función del orientador.

De Caires (Op. Cit.) refiere que, tanto en el pasado como en el presente, estos debates han estado signados por las circunstancias que han llevado a omitir los factores socioculturales de la identidad del venezolano y, por tanto, a dejarlos fuera en las acciones de orientación que se pretendan desarrollar, lo que, a su vez, deja a esas acciones carentes de sentido y significado para los orientados y, en consecuencia, inconsistentes en la vida concreta de los mismos. De esta manera, se presenta fuertes cuestionamientos en torno a la orientación entre nosotros, los profesionales de la orientación: ¿Cómo ha de ser la orientación en Venezuela? ¿Cómo sería una orientación inculturada para el venezolano? ¿Cuáles serían los núcleos de sentido y significados a partir de los cuales la orientación

debe partir y respetar para que su praxis tenga consistencia antropológica y cultural? ¿Cuál sería el perfil del orientador que la ejerza? ¿Cuáles sus prácticas concretas? A propósito de su visión, el autor propone una orientación inculturada: Un acercamiento desde la praxis del orientador venezolano.

Desde esta perspectiva, cobra sentido las reiteradas reflexiones sobre la necesidad de un estatuto epistemológico para la orientación, distinto al que ha intentado adoptar; caracterizado por el racionismo fundante de la modernidad, de posición determinista, centrados en la edificación de una ciencia de la conducta humana. Estando aquí inmanente la visión psicologista a la que se ha aferrado erróneamente la orientación, postura que ha trastocado toda su esfera de acción. Por lo que todo intento de respuesta a interrogantes como: ¿Qué es la orientación? Y ¿Desde dónde oriento? Corren el riesgo de caer en el vacío, quedándose estas reducidas a la simplicidad de una relación de ayuda, como un modelo de asistencia al sujeto o lo que es peor aún como aportación directa de información, dejando por fuera su verdadero sentido social.

Es necesario que la orientación dé un viraje que represente un cambio para la construcción del conocimiento, sobre él construirá la concepción de hombre y sociedad para este siglo XXI. Para ello, requiere el abandono de la errática idea causa efecto, pensamiento liquidado por su pretensión de construcción del mundo lineal y cargado de certidumbre. Al igual que el centralismo, en el humanismo, en la que esta se empeña en encerrarse, lo que solo le deja una estrecha y limitada visión de crecimiento y autorrealización, propia del trabajo de autoayuda que persiste en fomentar, desde la mismidad del ser único e irrepetible, olvidando al ser social y por ende a la sociedad y, en muchos casos, con una visión hacia la religiosidad extrema, donde el mundo es construido desde lo puro, lo tranquilo, lo etéreo, acarreando un retraimiento de la realidad, pues los cambios a nivel personal no resuelven la problemática estructural de la sociedad como tal.

En fin, los profesionales de la orientación deben seguir abogando por la instauración de un modelo actualizado, con un nuevo énfasis de la espiritualidad y de las necesidades trascendentales como aspectos intrínsecos de la naturaleza humana, para así poder atender al ser humano real e ir en búsqueda de una razón más sensible, donde le dé cabida a la valoración de las dudas, a la intuición, a la incertidumbre como un estado mental y se construyan caminos que conduzcan hacia el desbloqueo de toda esa estructura psicocognitiva instaurada desde la racionalidad extrema propia de la modernidad, proliferando una especie de ceguera mental. Para esto, es necesario entender que la

comprensión de lo humano requiere de una conversación que va más allá de lo psicológico, donde lo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario se hace necesario en la práctica orientadora, así como la apertura hacia nuevas alternativas frente al conocimiento de la realidad y el desplazamiento de la acción de la orientación hacia múltiples contextos, hacia nuevos campos.

Para lo que debe considerar, que todo enfoque de simplicidad genera bloqueo mental y apaciguamiento de la percepción por lo que requiere una visión de universo como trama unificada e indivisible de sucesos y pautas de un proceso integral de inimaginable complejidad. En similitud con lo planteado por Grof (1994), como parte de su propuesta para una nueva comprensión de la realidad, de la existencia y de la naturaleza humana, desde un nuevo enfoque de la psicología transpersonal. Ahora bien, ¿Cómo comenzar con este cambio dentro de un campo donde se ha instaurado y ha permanecido el reduccionismo de la modernidad? y ¿Qué debemos hacer los profesionales de la orientación para superar esa pasiva visión de profesión de ayuda que la ha mantenido encerrada?

En este sentido, se debe dar la apertura requerida a nuevos principios para un conocimiento pertinente, comprometido con la enseñanza de la condición humana, de la identidad terrenal, de la comprensión, del enfrentamiento a la incertidumbre; bajo una visión ética del género humano; visión presente en el pensamiento de Morin (2000), lo cual permite girar la mirada hacia una concepción de la orientación y su acción desde la complejidad humana: Indeterminación, incertidumbre, mezcla, hibridación, discursividad transdisciplinaria, apertura, caminos abiertos para la construcción de los saberes teniendo así una visión de ser humano físico, biológico, psíquico, antropológico, revestido de una personalidad, en constante interacción con lo cultural y lo social. Desde esta clave del pensamiento, surgen las interrogantes: ¿Cómo queda la orientación en el campo de la ciencia? ¿Dónde queda ubicada?

## Capítulo II

# Aproximación conceptual de la orientación y el asesoramiento

La educación no cambia el mundo,  
Cambia a las personas que van a cambiar el mundo.  
Paulo Freire

### Introducción

Este capítulo pretende desarrollar los aspectos fundamentales relacionados con el proceso de Orientación y Asesoramiento con la finalidad brindar un soporte teórico tanto a los estudiantes como a los docentes de la mención de Orientación y otras áreas, partiendo, desde la presentación de definiciones básicas hasta la descripción de elementos más complejos, mediante acciones de reflexión-acción. Es por ello que, se presenta una revisión para la comprensión de diversos conceptos de orientación y asesoramiento, aspectos fundamentales para los estudiantes cursantes de las Pasantías de Orientación y de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación con mención Orientación, así como también para los estudiantes de la Maestría en Educación, mención Orientación y Asesoramiento y demás estudiantes, profesionales de la Orientación y áreas afines, igualmente, a todos los interesados en formarse en esta área.

Por tal motivo, se hace necesario definir Orientación, Bisquerra (1998) entiende: “la Orientación e intervención psicopedagógica como un proceso de ayuda continuo a todas las personas en todos sus aspectos, con el objetivo de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (p.9). Se seleccionó la definición de Bisquerra, porque sus consideraciones se enmarcan desde el ejercicio psicopedagógico, tienen semejanza con los aspectos fundamentales de la propuesta del modelo latinoamericano en orientación que aplica para Venezuela, así como también, los aportes de otros autores que se seleccionaron para este capítulo.

En tal sentido, la orientación debe ser considerada como parte del proceso educativo; involucrando a todos los educadores y demás miembros de la comunidad escolar. La orientación como la intervención psicopedagógica constituyen un proceso continuo, de ayuda y de carácter psicopedagógico, en todos sus aspectos, dimensiones y etapas de la vida del ser humano, con la finalidad de fortalecer su desarrollo integral, teniendo en cuenta aspectos educativos, vocacionales, sociales, de atención a la diversidad, de prevención, de desarrollo personal, entre otros, los cuales constituyen áreas de intervención que se interrelacionan desde un enfoque integrador en una praxis de acciones coordinadas.

Por su parte, el proceso de orientación psicopedagógica se realiza atendiendo a tres componentes fundamentales que comprenden el marco de intervención de la orientación, conformado por: modelos de intervención, áreas y contextos. Está relacionado directamente con las funciones del docente, por lo que la orientación es inherente a todo proceso educativo y a lo largo de la vida humana. Por tal motivo, en los próximos capítulos se presentan con mayor detalle cada uno de los tres componentes.

Es necesario enfatizar que hablar de orientación puede implicar distintos significados. Esta surgió como orientación vocacional o profesional para dar respuestas a las necesidades de un momento histórico en particular, quedando limitada solo al área vocacional. Posteriormente, a lo largo del siglo XX, la orientación ha ido ampliando sus contextos y áreas de intervención. Así, surgió la orientación educativa para atender todo lo relacionado con el proceso y las estrategias para el aprendizaje y la enseñanza, entre otras. Además, para brindar atención a la diversidad y al desarrollo de acciones de prevención ante diversas situaciones de riesgo; así como también, la implementación de actividades para potenciar el desarrollo humano, el desarrollo de la carrera, el desarrollo organizacional y en las últimas décadas, las acciones de orientación están centradas en el desarrollo de habilidades para la vida, la convivencia, la coexistencia humana y los valores éticos, bioéticos, morales, sociales y otros, que conlleven a la preservación de la vida humana y planetaria.

## **Definición de orientación. Aproximación conceptual**

A través del tiempo, nos encontramos con una amplia gama de autores que definen la orientación como una relación de ayuda, aunque actualmente este término tiende a desaparecer y a incorporar elementos que implican mayor autonomía del asesorado y



mayor vinculación a lo comunitario. Definir orientación no ha sido tarea fácil, sin embargo, existen múltiples definiciones surgidas durante en el siglo XX y parte del siglo XXI, relacionadas con una amplia gama de perspectivas, vinculadas al área educativa y a la función docente. Sus objetivos y áreas de acción, se han ido modificando desde sus orígenes, en este sentido, es importante considerar los diversos enfoques que han servido de sustento teórico, bien sea que se defina la orientación como proceso de ayuda a la persona para la toma de decisiones vocacionales, en la resolución de problemas personales y/o sociales, o como modelo de intervención que permita asistir al sujeto.

Es oportuno referir que, tradicionalmente, la orientación ha sido concebida como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas en las distintas etapas de vida, con la finalidad de potenciar el desarrollo integral y la autonomía personal tanto desde su dimensión teórica como de su dimensión práctica conocida como intervención. Esta última, se concibe también como un proceso especializado de ayuda; esto implica la práctica de la orientación, la cual debe ser ejercida por un profesional universitario, debidamente certificado en el área de la orientación.

Desde este punto de vista, en la praxis de la orientación, pueden intervenir profesionales del área y también profesores, padres y representantes, miembros de la comunidad y otros, puesto que la orientación se basa en el trabajo en equipo, mientras que la intervención psicopedagógica es entendida como una labor realizada por un especialista, sin embargo, la orientación e intervención tienen muchos elementos en común, a pesar de que no coinciden totalmente, se diferencian en que la intervención siempre tiene un sesgo hacia la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), no obstante, no se limitan a ellas. A continuación, se presentan algunas definiciones de orientación, partiendo de destacados profesionales en el área.

Ohlsen (1964) en Lessire (2003) define la orientación como:

Un proceso dinámico por la cual el individuo gradualmente se conoce a sí mismo, descubre lo que le gustaría ser a lo largo de las etapas de su desarrollo, determina como puede alcanzar sus objetivos y como puede enfrentar la crisis que le presenta **la vida**. Significa la habilidad de dar y recibir amor, aceptarse a sí mismo y aceptar a los demás y trabajar cooperativamente con otros. Significa también preocuparse por su propio bienestar, disfrutar del trabajo y de la vida y sobre todo enfrentarse realísticamente a la vida. (p.182)

Tyler (1974) refiere que “si la profesión de orientación se define como un servicio destinado fundamentalmente a facilitar que los individuos normales realicen las elecciones de las que depende su desarrollo, dicha profesión quedará en armonía con lo que los clientes esperan de ella” (p.43). Asimismo, considera que la meta psicológica de la orientación consiste en facilitar el desarrollo humano y que la orientación forma parte del proceso total, desde los primeros años de infancia, hasta los últimos de vida, que actualmente se denomina el *continuum* humano. También Tyler (1978) sostiene que la orientación intenta “descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo” (p.87).

En cuanto al área educativa, la orientación académica es definida por Nérici (1990) como:

Un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral. (p.21)

Por otro lado, Rodríguez Moreno (1992) refiere que orientar es:

Fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismo y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre. (p.11)

Igualmente, el mismo autor expresa que la orientación es:

Un proceso integrado al currículo, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional del educando, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para una mejor comprensión de su situación socio-educativa y toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional. (ibid, p.8)

Desde un punto de vista científico, Repetto et al., (1994) expresa que:

La orientación es la ciencia de la acción que estudia desde la perspectiva educativa y por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de los intercambios dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto. (p.87)

Otra definición de orientación, partiendo del área vocacional, la presenta Álvarez (1995), quien refiere que:

La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales. (p.36)

Con el fin de comprender la conceptualización de la orientación educativa, Bisquerra (1998) sugiere que el discurso sea analizado desde los siguientes niveles: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

**Histórico:** La situación actual de la orientación es consecuencia de las aportaciones que se han dado a lo largo de la historia... **Teóricos:** La orientación tiene una dimensión teórica y otra práctica (intervención). Conocer las teorías que fundamentan la intervención es una parte esencial de la formación de los orientadores... **Conceptual:** Consiste en la definición de términos y conceptos... En el campo de la orientación hay una diversidad de enfoques y tendencias de las cuales se han derivados conceptos y términos que no siempre son utilizados en el mismo sentido... **Prescriptivo:** Consiste en formular propuestas y recomendaciones para la intervención, basadas en los resultados de las investigaciones psicopedagógicas, en las teorías y modelos de intervención de probada eficacia... **Descriptivo:** Se trata de describir lo que se está haciendo. Son las experiencias de orientación de centros concretos... **Normativa:** Es lo que prescribe *normativa legal* promulgada por la Administración Pública... a través de sus documentos legales... **Crítico:** La reflexión crítica sobre la práctica o sobre el marco

institucional (normativa legal) es un factor necesario para la mejora de la propia práctica... (p.20)

De acuerdo a lo antes mencionado, es conveniente identificar en qué nivel de discurso se ubica el autor consultado cuando define orientación. Adicionalmente, se han utilizado para las definiciones de orientación: Orientación escolar, educativa o académica. Vélaz de Medrano (1998) define la orientación educativa como:

Un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. (pp. 37-38)

Por su parte, Nieto y Botías (2000) conciben la orientación educativa como “la ayuda facilitada al alumno durante todo el proceso educativo y se ha clasificado en orientación escolar, personal y vocacional o profesional de acuerdo con los problemas que abordan” (p.13). En cuanto a la definición de orientación, Castejón y Zamora (2001) afirman que:

Es el conjunto de funciones y tareas para el desarrollo de potencialidades de las personas que permita guiarlas en su proceso de adaptación social ante los cambios evolutivos y eventos imprevistos. El trabajo del orientador u orientadora está dirigido a personas que estén en los límites de la normalidad, es decir, que sean capaces de hacer contacto con la realidad, darse cuenta de cómo se afectan por ésta y tomar decisiones al respecto. (p.17)

Para Miller (1971) en Lessire (2003) “Orientación es el proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y la autodirección necesaria para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad” (p.183). En el marco de estas definiciones, Molina Contreras (2004) expresa que:

La orientación vocacional en la Educación Básica es un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses,

motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro. (p.2)

A continuación, se presentan una serie de definiciones de orientación de varios autores que permiten una visión integrada de esta y se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Definiciones de orientación*

Definición	Objetivo	Funciones
Proceso dirigido a la atención del individuo como una unidad estableciendo varios campos: la orientación personal-social, escolar, vocacional y/o profesional (Valcárcel, 1990).	Desarrollar personal- social, vocacional y/o profesional	Desarrollo de habilidades personales y profesionales
Proceso dirigido a la ayuda del individuo en las diferentes áreas de desarrollo (Millán, 1990).	Ayudar al desarrollo de las diferentes áreas	Desarrollo integral.
Proceso centrado en el acto pedagógico con carácter de diagnóstico y ecológico cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto (Repetto et al. 1994).	-Promover el desarrollo del sujeto	- Diagnóstico - Desarrollo
Proceso integrado al currículo con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad en las áreas afectiva, emocional escolar y vocacional (M. E. Diseño curricular, 1997).	- Facilitar la Prevención y el desarrollo	- Prevención - Desarrollo - Diversidad
Proceso íntimamente relacionado con el acto educativo, tiene carácter procesal y ordenado al desarrollo integral del individuo (Martínez, 1998)	- Guiar el desarrollo integral del individuo	- Prevención - Desarrollo
Suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto (Álvarez et al. 1998).	- Promover el desarrollo del individuo	- Prevención - Desarrollo
Proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida en todos sus aspectos (Álvarez y Bisquerra, 1996).	- Atención a las áreas de desarrollo	- Atención - Desarrollo
Conjunto de conocimientos metodológicos y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica (Vélaz de Medrano, 1998).	- Prevención y desarrollo	- Intervención - Prevención - Desarrollo
Proceso de intervención psicopedagógica (Bisquerra y Álvarez, 1998).	- Intervención psicopedagógica	- Intervención - Desarrollo
Proceso preventivo y de desarrollo del individuo (Boronat, 1999).	- Orientar el desarrollo del individuo	- Prevención - Desarrollo
Proceso de prevención, desarrollo y atención a la diversidad del alumno con la intervención de los agentes educativos (Molina, 2001).	- Prevención y desarrollo - Conducir la intervención de los agentes educativos	- Prevención - Desarrollo

**Fuente:** Molina Contreras (2004, p.9)

Por su parte Rojas (2011), define la orientación como un “proceso cíclico de acción y reflexión, implicativa de una continua definición de acciones y estrategias que responden a necesidades, expectativas y motivaciones del ser humano en las distintas etapas de su desarrollo” (pp. 58-59).

Otra definición es la de Camargo (2011), quien expresa que:

La orientación constituye un proceso mediante el cual el educando, el docente, padres, representantes y demás integrantes de la comunidad, propician y obtienen asesoramiento, asistencia e información a fin de facilitar al máximo, el desarrollo de las potencialidades de quienes se involucran en el acto orientativo. (p. 32)

Así mismo, refiere que la orientación es un proceso complejo, con fundamentación teórica, cuyo objetivo fundamental es atender las necesidades del asesorado o colectivo, con la finalidad de ayudar al autoconocimiento y la reflexión, para que él mismo logre la identificación de sus necesidades que alteran su normal funcionamiento, potenciando sus capacidades para identificar sus alternativas y recursos que le faciliten la toma de decisiones, el desarrollo cognitivo, emocional, social, espiritual, físico y mental, lo que equivale a bienestar integral a lo largo de las diferentes etapas de su vida que le permita su autorrealización y plenitud como individuo en sociedad. En fin, la orientación como disciplina científica desarrolla modelos de acción para la prevención, el desarrollo humano y la intervención psico-educativa en las diversas áreas y contextos de la praxis orientadora.

Dentro de otra conceptualización en el área académica, se presenta la del Sistema Nacional de Orientación (SNO, 2011) en Venezuela, definiendo la orientación educativa como la columna vertebral del proceso de enseñanza y aprendizaje; es importante para el desarrollo integral del ser humano, porque responde a sus necesidades y requerimientos para potenciar el Ser, el Conocer, para un mejor convivir. Por lo tanto, la orientación centra su acción en la liberación de las capacidades personales en cuanto a talento, creatividad, pensamiento crítico liberador para su desarrollo y bienestar integral.

Por su parte, Leal (2014) concibe la Orientación como: “una praxis social que permite aseverar la misma como derecho humano a través de la educación y las áreas de atención que admiten la promoción y la libertad del derecho a tener derechos” (p.148)

En este sentido, esta praxis social abarca desde lo personal a lo grupal, comprendiendo el asesoramiento, la consulta y la comprensión del ser social dentro de su contexto; basada en enfoques flexibles, que se adecuen a la realidad en las diferentes etapas de transición en la vida de las personas, acorde a sus necesidades y requerimientos en las áreas personal-social, educativa, familiar, vocacional, comunitaria y profesional, desarrollando acciones a partir de la alteridad, para la prevención y el desarrollo óptimo del individuo en armonía con su entorno.

En el modelo de Orientación Transicional para el Sentido de la Vida (RELAPRO, 2018) se entiende la “Orientación Educativa” como:

El campo interdisciplinario de las ciencias humanas (Ciencias de la **Educación**: Pedagogía, Psicopedagogía), **Ciencias Sociales** (Sociología, Trabajo Social), **Ciencias de la Salud**: (Psicología, Terapias del lenguaje/Ocupacional)], cuyo objetivo principal y objeto de estudio, consiste en la asesoría pedagógica crítica al fenómeno axiológico-existencial fundamental: “**Búsqueda del Sentido de Vida**” tal como lo propone Viktor Frankl (1979) cuando afirma: La búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una "racionalización secundaria" de sus impulsos instintivos... Viktor E. Frankl (p. 28)

Como puede verse, en distintos momentos históricos y atendiendo a la situación social, económica, política y cultural, de cada país donde se práctica la orientación, la misma constituye un proceso complejo y de carácter multidisciplinario, apoyada en diversas teorías y enfoques que le permiten la aplicación de tecnología en diferentes ámbitos, que atiende la naturaleza multidimensional del ser humano y que no solo busca dar respuesta a las múltiples necesidades humanas, potenciando el desarrollo autónomo de la persona, así como la preservación del ambiente, por lo que la orientación es una disciplina científica, también un servicio para ofrecer bienestar integral a una persona o colectivo, es un agente educativo que busca el máximo desarrollo escolar y vocacional de la persona y, en consecuencia, es una práctica profesional con competencia científica establecidas por la comunidad social, cada día más demandada en los diversos contextos de acción.

## Capítulo III

# Modelos de orientación e intervención

No existe un esquema que se pueda tildar de único y universal.  
Tulio Ramírez

### Introducción

El presente capítulo trata los modelos de intervención, los cuales se diferencian de los enfoques, puesto que estos últimos sirven para proporcionar una base reconocida que permita una intervención coherente que sustente la praxis de la orientación. Desde esta perspectiva, es necesario distinguir en qué consiste cada modelo de orientación y asesoramiento. Entre ellos, el modelo clínico, el de programas, el de consulta, el de servicios, el tecnológico y el latinoamericano.

### Definición de términos

Antes de iniciar el recorrido por los principales modelos que sirven de base a la intervención en orientación, es necesario comprender el significado de los términos: modelo, enfoque y teoría. En relación con la definición de modelo, Sandía (1995) refiere que:

El Modelo viene a ser un patrón o esquema a seguir para elaborar o construir, sobre la base de él, algo posterior que, en este caso, sería la teoría... De cada modelo se desprende un enfoque, que no es más que el paradigma adoptado... Paradigma, definido por Martínez (1989) como “estructuras de razonamiento o de racionalidad, por ello constituyen la lógica subyacente que guía el corazón de la actividad científica y, en último término, proporcionan la explicación de los sistemas de explicación” (p.18). Según Petricone (s.f.) de acuerdo con el paradigma o enfoque adoptado por cada investigador, este generará líneas o corrientes teóricas que



definirán su posición, de tal manera que el esquema a seguir es el siguiente: Modelo «Enfoque» Teoría. (p.46)

Asimismo, se define enfoque como el punto de vista que respalda una postura al momento de realizar un análisis, una investigación, una teorización, entre otros. Se refiere también a las distintas perspectivas con las que se puede observar alguna cosa o determinada situación. En este sentido, los modelos de orientación están basados en diversos enfoques que concebirán teorías que lo delimitarán, desde donde el modelo constituye un referente que comprende un esquema, una organización y los elementos fundamentales en la intervención en orientación.

Una vez reseñados estos conceptos, comenzaremos a desarrollar, con mayor detalle, los modelos de orientación y sus definiciones para un mejor conocimiento. Cabe destacar que, los modelos de intervención se desarrollan en cada país respondiendo a las políticas y directrices educativas, así como también, al perfil del profesional de la Orientación, el cual puede ser Licenciado en Pedagogía, Licenciado en Educación con mención Orientación, Licenciado en Psicología y otras áreas profesionales que estén certificados por las instituciones de educación superior y la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP). En relación a lo expuesto anteriormente, Pantoja (2004) considera que un modelo es:

Un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica. (p. 21)

Partiendo de que la orientación en Venezuela es ejercida por Licenciados en Educación mención Orientación, nos ocuparemos de estudiar los modelos de orientación psicopedagógica presentados por Bisquerra (1998) quien lo define:

Como una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación. 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. (p.55)

## Clasificación de los modelos de orientación

Álvarez y Bisquerra (1996) clasifican “los modelos de orientación combinando tres criterios no excluyentes: (i) El carácter teórico del modelo, (ii) el tipo de intervención y (iii) el tipo de organización o institución en la que se lleva a cabo” (p.22). En Bisquerra (1998), se encuentran los siguientes modelos:

### Modelos teóricos

Son las formulaciones elaboradas por los teóricos que militan en las diversas corrientes. Se puede hablar de modelo Conductista, Psicoanalítico, Humanista, Rasgos y factores, Cognitivo, Ecléctico, etc. Otros modelos teóricos son el de Carkhuff, la logoterapia de V. Frankl, el análisis transaccional, la Gestalt, el modelo tipológico de Holland, el modelo de Gelatt, el modelo socio-fenomenológico de Super, etc. (p.55)

### Modelos organizativos

Constituyen propuestas que se hacen en un contexto determinado y en un momento en particular. Se clasifican en: modelos institucionales y modelos particulares.

### Modelos institucionales

Corresponde a las administraciones públicas diseñar y presentar propuestas específicas dirigidas a una región o territorio en particular. Ejemplo: Modelo Latinoamericano de Orientación, Modelo de Países Americanos, entre otros. Existen modelos organizativos del sector privado representados por un centro educativo en particular. Son las direcciones educativas, equipos sectoriales, coordinaciones de orientación y otros. Por lo general, los modelos institucionales pueden ser mixtos, ya que incluyen una combinación de modelos básicos.

### Modelos particulares

Los modelos particulares son otro tipo de modelos organizativos que, a su vez, se ubican dentro de un modelo institucional. Estos se basan en un modelo teórico que en la práctica enfatiza en algunos de los modelos básicos.

## Modelos de intervención

Los modelos son fundamentales para la intervención en orientación, entre los principales se encuentran los básicos y los mixtos, los primeros están conformados por el modelo clínico, el de programa y el de consulta. En relación con los segundos, los modelos mixtos son aquellos que comprenden una variedad de modelos aplicados, producto de una combinación de modelos básicos y el modelo psicopedagógico.

La intervención profesional en orientación como cualquier disciplina requiere de un basamento conformado por una diversidad de modelos, que fundamentan la praxis, que permiten diferentes formas de organización para la acción. La intervención representada por la acción orientadora es amplia, compleja y se desarrolla mediante diversos modelos que constituyen estrategias específicas para el desarrollo del proceso y logros de resultados. Estos modelos surgieron a lo largo de la historia, de acuerdo a las diferentes situaciones o necesidades de cada época y espacios geográficos en particular.

### Modelo clínico

El modelo clínico o *counseling* está centrado en la atención individualizada apoyado en la entrevista como técnica fundamental y puede estar basado en uno o más enfoques como el de rasgos y factores, el eclecticismo, el conductismo, el centrado en el cliente y otros. Es importante destacar que el modelo clínico también se conoce como *counseling* o atención individualizada, el cual utiliza la entrevista como procedimiento para llevar a cabo la intervención, donde se establece una relación del orientador con su orientado haciendo énfasis en sus requerimientos personales, académicos o laborales de la persona que se entrevista, se direcciona hacia prácticas preventivas o de desarrollo (Bisquerra, 1998).

Bajo este modelo, el especialista en orientación ayuda a otra persona con la finalidad de que se conozca a sí misma y sus circunstancias para que puedan utilizar los recursos de que disponen en su beneficio y en el de la sociedad, a su vez, se prepare para atender y solucionar sus necesidades futuras. En el modelo de consejo o *counseling*, Chacón (2003) expone:

1. Los principios fundamentales del modelo son: • El autoconocimiento (el sujeto puede comprender sus problemas). • La autodirección (el sujeto puede resolver sus problemas). • Dependencia (el sujeto con problemas descarga sobre

otros su responsabilidad). 2. La actitud del orientador en la relación de ayuda o intervención debe ser congruente, respetuosa y empática. 3. La intervención sigue un proceso con sus respectivas fases. • Revisión objetiva de los factores que explican el problema. • Clasificación y comprensión de dichos factores. • Reorganización de los recursos emocionales y formulación de objetivos personales. • Toma de decisiones para lograr los objetivos. 4. Es un modelo basado en la psicología clínica, en consecuencia, tiene una finalidad remedial, donde la intervención es individual, directa y fuera del contexto escolar. (pp.103-104)

Es oportuno recalcar que el *counseling*, por lo general, se relaciona con los conceptos *guidance*, psicoterapia y orientación. A pesar de que no exista una clara delimitación entre los términos antes mencionados, es necesario tener presente que la orientación es un aspecto más generalizado, comprende la *guidance* asumiéndola como una intervención grupal y el *counseling* (asesoramiento) como una técnica más de índole individual. De otro modo, la psicoterapia permite una intervención para casos específicos, generalmente, de un personal especializado (psicoterapeuta).

El *counseling* constituye una intervención más comprometida enfocada en la búsqueda de que los estudiantes fueran capaces de conocerse a sí mismos, así como también, su entorno inmediato, al mismo tiempo, ayudarles en el proceso de ajuste y de toma de decisiones vocacionales. Con el paso del tiempo, el *counseling* mediante la influencia de los movimientos de la higiene mental y psicometría, adopta un estilo más clínico y psicométrico basado en el uso de técnicas e instrumentos para el diagnóstico como soporte de las intervenciones orientadoras. (Bisquerra, 1998)

Existen varias posturas al respecto del *counseling* versus orientación: Iniciando con la que menciona que el *counseling* es una técnica más de la orientación, luego, que el *counseling* se trata de asesoramiento que realiza un especialista en una institución escolar, mientras que la orientación la ejerce un tutor o profesor y, finalmente, la que apuesta a que demarcar diferencias entre *counseling* y orientación es inútil, debido a que la complejidad de la orientación involucra dos tipos de intervención, la directa que es el *counseling* y la indirecta *guidance*, la cual se realiza en una institución educativa, escuela, familia y comunidad. Este modelo se caracteriza, porque puede atender a las solicitudes individuales, pero no utiliza los recursos que se requieren para expandir los beneficios a grupos sociales ni a las instituciones. (Matas Terrón, 2007)

## Modelo de programas

Además del modelo de intervención básico clínico, para la asistencia individual, en orientación se abre un abanico de posibilidades de intervención con asistencia grupal, la cual es manejada a través del modelo de programas desde la década de los años setenta, lo que proporciona una variedad de opciones para la praxis orientadora.

Vélaz de Medrano (1998) afirma que: “Un programa de Orientación es un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención” (p. 138). Por su parte, Castellano (1995) considera que una intervención a través del modelo de programas de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación. En el modelo de programas, se debe diseñar, ejecutar y evaluar programas y/o proyectos que respondan a las necesidades identificadas en los distintos contextos, donde la praxis orientadora tiene lugar. Él mismo se basa en un plan de acción o plan operativo a llevar a cabo y luego evaluar los resultados obtenidos.

Chacón (2003) refiere que, la intervención por programas se caracteriza por:

- Ser una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos, centro, servicios de institución.
- Actúa por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo.
- Centrarse en las necesidades de un colectivo.
- Su actuación sobre el contexto.
- Ser dirigida a todos los agentes implicados y usuarios.
- Ser una intervención preventiva y de desarrollo.
- Tener carácter proactivo. (p. 111)

Estas características indican que en todo programa debe haber un estudio, un diagnóstico de necesidades que permita plantearse objetivos y planificar acciones que contribuyan al logro de los mismos, con actuaciones cooperativas y abiertas a los contextos educativos, comunitarios, laborales y familiares, para responder a esas necesidades, solucionando en la medida que se pueda las situaciones detectadas. Asimismo, es relevante destacar que para que la intervención de orientación por programas obtengan una representación educativa social, los centros educativos en donde se realicen, deben cumplir algunos requisitos, entre ellos: Compromiso entre la institución escolar y los orientadores para desarrollar los programas dirigidos a toda la población estudiantil, además de contar con el tiempo requerido para aplicarlos, entendiendo que la intervención por programas comprende una serie de actividades enmarcadas en la dinámica escolar de impacto

institucional y comunitario. Del mismo modo, el orientador debe estar en la institución y en disposición de asesorar, planificar, ejecutar y evaluar los programas con los respectivos recursos a utilizar, tanto humanos como materiales y difundir la información dentro del centro educativo como en la comunidad e involucrar a todos los entes implicados en el programa.

### Tipos de programas en orientación

La consideración de distintas variables contextuales facilita las tipificaciones de diferentes programas:

**Tabla 2**

*Tipos de programas en orientación*

DIMENSIÓN	TIPOS DE PROGRAMAS
Según situación de destinatarios y nivel institucional de utilización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas para destinatarios dispersos.</li> <li>• Programas de utilización institucional limitada.</li> <li>• Programas para el desarrollo de los recursos humanos de la institución.</li> </ul>
Según su finalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educativo – orientadores.</li> <li>• De sensibilización.</li> <li>• Preventivos.</li> <li>• Terapéutico – remediales.</li> </ul>
Según su duración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De ciclo largo.</li> <li>• De ciclo corto.</li> </ul>
Según su estructuración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerrados.</li> <li>• Abiertos.</li> <li>• A “la carta”.</li> </ul>
Según su modalidad de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrados en los materiales del currículo.</li> <li>• Modulares.</li> <li>• Autoaplicables.</li> </ul>
Según la perspectiva de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrados en el alumno.</li> <li>• Centrados en los profesionales de la Intervención.</li> </ul>
Según la temática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrados en los aspectos vocacionales</li> <li>• Centrados en el desarrollo personal y Social.</li> <li>• Centrados en el desarrollo cognitivo y escolar / académico.</li> <li>• Dirigidos a las familias programas mixtos.</li> </ul>
Según el soporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de “papel lápiz”.</li> <li>• Programas informatizados.</li> </ul>

**Fuente:** Álvarez y Hernández (1998, p. 90)

De acuerdo a esta tipificación, las diferencias en estos programas se evidencian en los enfoques teóricos, participantes involucrados, contextos de interacción y estrategias para la implantación, pero sus temas guardan gran similitud.

Es evidente, que para la fundamentación teórica hay que acudir a diferentes planteamientos teóricos y optar por los que mejor pueda adaptarse a esa intervención. Los modelos que han sido más utilizados para la intervención de programas son el modelo sociofenomenológico de Super y el tipológico de Holland, ubicados hacia el área vocacional y profesional.

### **Modelo de Super**

En el modelo de Super, la orientación profesional es vista como un proceso mediante el cual el sujeto transita por una serie de etapas de desarrollo, con tareas vocacionales que son atendidas por medio de la acción orientadora pertinente a lo largo de la vida.

En este enfoque, Osipow (1984) expone:

El individuo se mueve durante su vida en etapas, cada una de las cuales requiere de una conducta vocacional diferente. Durante estas fases de desarrollo vocacional hay comportamientos que llevan a una mayor madurez que otros. El grado en que el individuo cumple su tarea vocacional está en función de la forma como se comporta en cada fase de su desarrollo. (p. 150)

Super (1962) define la madurez vocacional como “el grado de desarrollo, es decir, la posición alcanzada dentro del continuo de evolución profesional (vocacional) que se inicia en la etapa de exploración y termina en la decadencia” (p. 205).

Debe señalarse que el desarrollo de la carrera bajo este modelo, se considera como parte del desarrollo integral de la persona, quien realiza su elección a partir de su autoconcepto y en congruencia con sí misma.

### **Modelo de Holland**

Este modelo frecuentemente utilizado para la elección vocacional es también conocido como enfoque tipológico, el cual se concibe como un modelo estructural, bajo los

basamentos de Parsons, como un modelo integral que considera la elección vocacional resultante de aspectos personales y ambientales en interacción. Holland (1975) en Martínez y Valls (2008), estableció:

La posibilidad de clasificar a las personas por su parecido con seis tipos de personalidad que denomina: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Convencional (C). Las características de estos tipos surgieron del conocimiento que se tiene de las personas integrantes de un grupo profesional determinado y constituyen un modelo teórico con el cual se puede comparar la persona, es decir, cuanto más se parezca una persona a uno de estos tipos será más probable que exhiba conductas y rasgos personales característicos del mismo. (p.152)

Dentro de este enfoque, la personalidad es determinante para elegir vocacionalmente y para sea acertada dicha elección debe estar en concordancia la personalidad con el ámbito de trabajo seleccionado.

Asimismo, los autores refieren que:

Los ambientes ocupacionales y los tipos de personalidad están estrechamente relacionados en la medida en que una persona buscará un ambiente ocupacional que sea compatible con su personalidad, de modo que le permita desarrollar sus destrezas y habilidades, expresar sus valores y afrontar un rol de su agrado. (ibid)

Se considera necesario, entonces, de acuerdo a la selección del programa a realizar, tener una teoría para la intervención, un enfoque que cimente y dé firmeza a la praxis de acción orientadora. De igual forma, es primordial tener una guía para el diseño e implementación de programas en orientación, por lo que se reseña algunos modelos y características del diseño de programas, según autores destacados sobre el tema.

## **Diseño e implementación de programas en orientación**

A continuación, se presenta el modelo para diseñar programas de orientación basado en Castejón y Zamora (2001), el cual se sustenta en la Teoría de Sistemas y la dinámica propuesta se explica como un flujo sistémico de intercambio, descripción de las interrelaciones que surgen entre los elementos.



Plan Estratégico: insumo. Plan Operativo: proceso. Plan de Evaluación: producto. Un círculo virtuoso que se logra a través de fases, que se convierten en subsistemas con sus respectivos planes, tiene sus propios insumos, los cuales se procesan y generan un producto que se convierte en la fase siguiente. Se presenta de manera seguida, las fases del modelo:

### **Fase I: Plan estratégico**

El Plan Estratégico constituye el marco conceptual que servirá de base al diseño (enfoque de investigación), la cual se asumirá para obtener los insumos que permitirán a su vez explorar y evaluar el contexto de la intervención. A través de técnicas e instrumentos aplicados para obtener los insumos del contexto, organización o sistema humano.

Una vez cumplida la fase de descripción y análisis se concluye con las áreas y procesos para propiciar el desarrollo del sistema, que nos arroja los requerimientos, lo que llamamos comúnmente necesidades o problemáticas existentes.

En este sentido, se elabora la matriz de intervención: Áreas, requerimientos y procesos a trabajar; dando respuestas a esos requerimientos, al marco teórico y a la modalidad de intervención. Luego, se procede a fundamentar el programa, basados en criterios tales como: Legales, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, entre otros, asociado al desempeño que se pretende alcanzar con los beneficiarios de dicho programa.

### **Fase II: Plan operativo**

De acuerdo con Múench (1992): “Los planes son resultados de la planeación y pueden definirse como diseños o esquemas detallados de lo que habrá de hacerse en el futuro y las especificaciones para realizarlos” (p.69).

Para elaborar este plan, se debe establecer la misión y la visión del programa y proceder a formular los objetivos generales y específicos del mismo, presentando el cronograma de actividades con sus especificaciones de actividades, tiempo y los responsables.

A partir de allí, se diseña el plan micro que es el nivel más concreto, lo conforman los objetivos específicos, estrategias, actividades, recursos, evaluación y tiempo conformando el cuadro de plan operativo. De igual manera, debe presentarse el presupuesto para la

ejecución del programa. También se incluyen los anexos como descripción de la estrategia considerando tres momentos: inicio, desarrollo y cierre de las actividades a realizar.

### Fase III: Plan de evaluación

Para Valbuena (1990): “La evaluación es un proceso que, partiendo de un diagnóstico inicial, obtiene, analiza, interpreta y suministra eficiencia para juzgar las bondades o deficiencia de un programa o proyecto que es evaluado...” (p.13). Para el plan de evaluación, deben tomarse en cuenta el establecimiento de criterios, los tipos de evaluación, la elaboración de instrumentos, el modelo de informe, procesar los datos, redactar el informe y tomar decisiones a partir de los resultados y de los logros obtenidos. Igualmente, se muestran otros ejemplos y características del diseño de programas en orientación, presentados en forma esquemática, que sirven como referentes para la labor a desempeñar:

### Figura 2

*Características deseables en un programa de orientación educativa*



Fuente: Tapia (1997, p. 365) Adaptación de las autoras.

## Modelo de consulta

En educación, el modelo de consulta lo define Vélaz de Medrano (1998) “como un intercambio de información entre el consultor (orientador) y otros agentes educativos (profesores, tutores, padres) en un plano de igualdad, con el fin de diseñar el plan de acción (objetivos, estrategias, técnicas) para ayudar al desarrollo integral del alumno” (p.145). El modelo de consulta que se desarrolla a través del estudio de caso como técnica fundamental, se le considera un modelo básico y la consulta colaborativa sirve como una referencia esencial.

Para Castellano (1995), este modelo ejerce una atención indirecta sobre individuos y grupos con una función más terapéutica, preventiva o de desarrollo. El referido modelo puede interpretarse como la intervención que realizan dos o más profesionales que programan un plan de actividades con la finalidad de brindar asesoría a una o varias personas.

Así pues, este modelo permite la intervención individual y/o grupal, con la participación de todos los sujetos y entes que requieran ser atendidos. El orientador intervendrá a modo de consultor no solo centrado en un estudiante o persona sino involucrando a todos los participantes en la praxis orientadora.

En este sentido, se reafirman las características del modelo, de acuerdo a lo señalado por Hervás Avilés (2006):

01. La consulta es un modelo relacional... 02. Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales... 03. Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares... 04. Es una relación trídica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente. 05. La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas. 06. Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo. 07. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo... 08. La relación es temporal, no permanente. 09. El consultor interviene indirectamente con el cliente... 10. El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente. 11. Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente. (p.177)

De igual manera, Vélaz de Medrano (1998) refiere que la función de consulta puede catalogarse en terapéutica, preventiva o de desarrollo, si se considera a los beneficiarios consultados, puede enmarcarse en el individuo, en el programa, en el servicio, en la institución o en todos los ámbitos y al tomar en cuenta las estrategias para la consulta, esta puede ser: Conductista, cognitiva o relacional.

En lo que respecta a los tipos de intervención puede ser preventiva, medicinal y colaborativa. En cuanto a los profesionales de la orientación educativa, las funciones que deben cumplir son como: Consultor y formador tanto del profesorado como de tutores, consultor, formador de padres y consultor de la propia organización educativa y en la comunidad.

En Venezuela, el orientador ha sido un consultor-asesor dentro del área educativa cumpliendo ciertas funciones: asesorando a los directivos, docentes, docentes guías, especialistas, estudiantado y en ocasiones capacitando a todo el profesorado para orientar también al alumnado, igualmente se ha prestado el asesoramiento a los padres y representantes en diferentes áreas y temáticas en referencia a la educación de sus hijos y/o representados, mediante la formación de padres o escuela para padres, entrevistas o estudio de casos, además, de la consultoría y asesoría del centro o institución en sí mismo, de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC), Proyectos de Aula (PA), comisiones de trabajo institucionales y a la comunidad educativa en general.

En el campo educativo, autores como Dinkmeyer y Carlson (1973) sostienen que el modelo de consulta en el ámbito educativo debe orientarse a que “el ambiente escolar sea adecuado para el desarrollo de las potencialidades humanas y a cuidar de que la institución cumpla con sus verdaderos objetivos” (p.65).

El orientador como promotor de cambio debe desempeñar su rol de consultor del cuerpo estudiantil, docente, directivo y comunidad, en el momento que se necesite, en su posición, además, de ser enlace para relacionar, acercar, involucrar y comprometer a la institución educativa con los agentes sociales, comunitarios y empresariales, estableciendo la comunicación, intercambio y cooperación.

Como un asesor en el área educativa debe planificar su labor con el fin de que las escuelas afronten sus dificultades de forma integral, donde se propongan ideas prácticas en

conjunto para solventar situaciones y proponer estrategias flexibles acordes a las realidades que promulguen los cambios requeridos en la institución escolar.

Es importante destacar que, en el área familiar, es fundamental la asesoría del orientador para establecer el puente en la relación familia-escuela, tan necesaria para resolver las situaciones o debilidades en los estudiantes, así como fortalecer sus aspectos positivos, de esta manera, trabajar como un sistema para lograr mejores resultados en todas las áreas y contextos de la comunidad escolar.

En este orden de ideas, es pertinente mencionar las etapas del modelo de consulta, iniciando con el establecer la relación cooperativa, el respeto, la empatía, luego con la obtención de los datos para el esclarecimiento de la necesidad, situación o problema, es decir, el diagnóstico, para así diseñar un plan de acción acorde a la necesidad o situación detectada: con el cómo, cuándo, dónde y qué resultado se pretende lograr con la aplicación de dicho plan y, por último, presentar las recomendaciones al ente consultado y finalizar o cerrar el proceso, si no son necesarios otros encuentros futuros.

### Modelos de intervención mixtos

Los modelos mixtos resultan de la combinación de los modelos básicos y enfoques de orientación, atributos, dimensiones y contextos que hacen difícil incluirla como un tipo determinado de modelo de intervención. Bisquerra en Chacón (2003) presenta los siguientes modelos mixtos:

“Modelo socio-comunitario”: ...el énfasis lo sitúa en lo social, en el entorno, se aplica en medios comunitarios... • “Modelo ecológico” ... se trata de que el entorno se adapte al sujeto y no a la inversa. • “Modelo microscópico” ...de base clínica...es una intervención individual y remedial. • “Modelo macroscópico”...cuya fundamentación es multidisciplinaria, es un modelo comprensivo dirigido a la adaptación del sujeto... • “Modelo comprensivo” ...promocionado por (Gysbers, 1974), basándose en el concepto de desarrollo de la “carrera vital” o auto desarrollo a lo largo de toda la vida... • “Modelos holísticos” ...se caracterizan por la integración que hacen de todos los aspectos del desarrollo... • “Modelos sistémicos” Fundamentados en la teoría de sistemas de Bertalanffy (1976), ...derivándose los sistemas de programas integrados... programas de intervención (educativo, orientador, de salud, familiares...) ... (p. 118)

Este tipo de modelos que hacen hincapié en determinadas particularidades y pueden ser utilizados, igualmente, en las intervenciones en orientación de acuerdo a las características y necesidades presentadas.

### **Modelo de servicios**

Matas Terrón (2007) en relación con el modelo de servicios refiere que “En general este modelo puede definirse como toda aquella intervención directa que realiza un equipo de profesionales especializados, sobre un grupo de sujetos que presentan una necesidad y demandan la prestación” (p.7).

Generalmente, el modelo de servicios se utiliza para atender situaciones problema o de riesgo, con una labor directa a determinada población. Así existe el modelo de servicios a través de programas y su intervención es directa en los grupos, una vez detectados los requerimientos, se lleva a cabo una planificación de acuerdo a la prioridad de las necesidades encontradas y se diseñan programas para intervenir y poder solventar las situaciones halladas. Estas intervenciones pueden ser grupales. A la par, se realizan luego de la petición que hace la o las personas que requieren la atención o mediante la asistencia desde la institución de acuerdo a las necesidades presentadas por la persona. Cabe destacar lo expresado por Chacón (2003):

En Venezuela impera una intervención de orientación centrada en el modelo de servicios, específicamente para el nivel medio de educación. Considera el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que a través del servicio de orientación de los centros educativos se han de prestar intervenciones referidas a explorar los intereses y habilidades; suministrar información ocupacional y educativa y ayudar al individuo en la colocación apropiada para hacer una elección inteligente. (p.109)

Es importante resaltar que, en Venezuela, de acuerdo a la última reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), se enfatiza que, entre las competencias del Estado Docente establecidas en el artículo 6, literal f, garantiza los servicios orientación a los estudiantes que participan en el proceso educativo en corresponsabilidad con los órganos correspondientes, lo que significa que por más de dos décadas la orientación se basa, principalmente, en servicios con actual vigencia. En relación con lo antes expuesto, se denota que el modelo de servicios es un tipo de intervención directa hacia la resolución de problemas, el cual es solicitado, en la mayoría de los casos, por el estudiante y no se hace

una intervención directa sobre el contexto que lo ocasiona, asimismo, las directrices y funciones son emanadas de organismos gubernamentales a través de la implantación zonal y sectorial. Resulta oportuno mencionar las ventajas de este modelo de intervención psicopedagógica de acuerdo con Velaz y Ureta (1998):

Facilitan información a los agentes educativos. Favorece la distribución y el ajuste de los alumnos en función de criterios externos definidos por el sistema. Conectan el centro con los servicios de la comunidad. Facilitan información a los agentes educativos. Favorecen la distribución y ajuste de los alumnos. Colaboran con el tutor/profesor y con los padres. Conectan el centro con el resto de servicios de la comunidad. (p.113)

Por su parte, en cuanto a las limitaciones del modelo de intervención psicopedagógicos, las autoras refieren el poco conocimiento y articulación con la institución educativa, descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones. Sus funciones están predefinidas, la tendencia solo es remedial y terapéutica, escasa coordinación y profundidad en las relaciones entre profesionales, permite la identificación de roles entre profesionales de la educación, dejando la orientación en tierra de nadie, carece de una contextualización de los problemas y sus propias intervenciones. Irracional adecuación a los centros, dedican poco tiempo para asesorar y formar al profesor/tutor, limitaciones en su horario para trabajar con los padres y la comunidad e insuficientes recursos humanos para desempeñar las funciones asignadas. Cabe destacar que hay autores que afirman que no hay distinción entre servicios y programas, sin embargo, a continuación, se señalan algunos aspectos a diferenciar:

**Tabla 3**

*Comparación entre servicios y programas de orientación*

Servicios de orientación	Programas de orientación
De carácter terapéutico	Fundamentalmente preventivo
Centrado en el problema, esporádico	Evolutivo, continuo
Intervención aislada del contexto educativo	Intervención del contexto educativo
Especialista: rol marginal, pasivo y reactivo	Especialista: rol de paridad y colaboración, proactivo

**Fuente:** Morril, Oeting, Hurst y Santana (1993, p.58)

Por último, se puede expresar que los servicios de orientación, a través de programas, suelen ser una vía para abarcar los principios de prevención, desarrollo e intervención social en la praxis orientadora.

### Modelo tecnológico

Este modelo involucra, primordialmente, la utilización de recursos tecnológicos. Las herramientas tecnológicas son programas y aplicaciones que pueden ser usadas por muchas personas, fáciles de manejar y, en algunos casos, su acceso puede ser gratuito. Estas herramientas están a disposición de todas las personas, principalmente, en países desarrollados, y en menor grado, en los países en vías de desarrollo. Nos ofrecen intercambiar información y conocimiento para lo cual es necesario tener equipos tecnológicos y conectividad. Los recursos tecnológicos más utilizados en este modelo son: cámaras digitales, de fotografía, de video, computadoras, impresoras, monitores, software, antivirus, sistemas de gestión, teléfonos móviles. El correo electrónico, apoyado en la herramienta primordial de internet. Entre las aplicaciones más usadas se mencionan las siguientes: *Twitter, Google Docs/Drive, YouTube, Diigo, Articulate, Audacity, Tunes, Google Translate, SharePoint, Adobe Photoshop, Excel, Google Maps, Whatsapp, Zoom, video chat, Instagram, Facebook*, los medios de comunicación de masas (prensa digital, televisión y radio) y programas de orientación por computadora, entre otros, como elementos de la acción orientadora.

Desde la perspectiva de Rodríguez Moreno (1995), el “modelo tecnologizado, con procedimientos informatizadores, técnicos de aprovechamiento de los recursos multimedia, motiva hacia la autoorientación, el autodidactismo y la simplificación de las relaciones tutor/alumno, orientador/orientado, empresa/obrero, institución/sociedad” (p.19). En consecuencia, hace mirar, desde otra perspectiva, los roles y funciones desempeñados por el orientador. Con las restricciones propias de cualquier medio tecnológico y el desconocimiento del mismo, este modelo procura, especialmente, informar y es aprovechado, considerablemente, en otros países, se desarrolla en Venezuela con experiencias por el momento poco difundidas, sin negar su utilización en ciertas áreas y por algunos orientadores que poseen gran dominio en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El modelo tecnológico para Chacón (2003):

Es un modelo de intervención de orientación a través de los medios tecnológicos, modelo citado por autores como (Morrill, 1974; Rodríguez Espinar 1986 y 1993).



Considerado un modelo complementario de los modelos ya citados, sobre todo al modelo de consulta, estos autores consideran que el orientador ha de estar presente, cuando él acceda a tecnológicas aplicadas a la orientación ayudándolo en la resolución de problemas, en la reflexión y síntesis, y concretando la información. En la actualidad se discute si la tecnología al servicio de la orientación, ha de ser caracterizada como un modelo de intervención como un recurso psicopedagógico... (p.119)

Según se ha visto, el uso de las redes sociales, computadoras o programas se adecuan a la orientación vocacional y en el modelo de consulta ha sido utilizado por los jóvenes con requerimientos de información, quienes acuden a estos recursos para la selección de alguna carrera y cubrir la incertidumbre a nivel vocacional y ocupacional, con la información de carreras u ocupaciones, indagar habilidades, intereses y destrezas, los tests de intereses vocacionales, interpretación automatizada de los tests, apoyarse en la toma de decisiones, reafirmación o reorientación vocacional y profesional, búsqueda de oportunidades laborales.

Sin embargo, con el modelo tecnológico se pueden satisfacer también necesidades en cuanto a informaciones generales becas, ayudantías, beneficios estudiantiles, pruebas exploratorias en áreas académicas, programas educativos e información educativa en general. Repetto et al., (1994) reseñan que se constan de seis áreas en las que se utiliza las nuevas tecnologías en la praxis de orientación como recurso psicopedagógico:

1. La orientación personal (programas para la superación del estrés, prevención de drogadicción desarrollo social y emocional, toma de decisiones personales...).
2. La Orientación de carrera (identificación de conceptos claves de desarrollo de carrera, datos sobre formación ocupacional, preparación de currículo, solicitudes, cartas de presentación, estructuración de entrevistas profesionales, desarrollo de destrezas para la búsqueda de empleo...).
3. El consejo académico (técnicos de estudios y trabajo académico, elección de materias optativas y estudio futuros).
4. El diagnóstico (entrenamiento en la realización de tests, administración, corrección e interpretación de pruebas).
5. Administración (horarios, calendarios, registros, estadísticas).
6. La formación permanente de orientadores (simulación de entrevistas, Rolplaying, clasificación de problemas, establecimiento de metas y objetivos...).

(p. 863)

Además de las bondades presentadas, la era tecnológica y la nueva sociedad de la información han permitido expresarse y expandirse mediante el internet, el uso del computador y las redes para ampliar el conocimiento de una manera rápida al contar con el recurso, la automatización en el área educativa de programas, proyecto y planes de trabajo y la sistematización de la labor ejecutada, así como los tipos de intervención en orientación: El asesoramiento, la consulta, el servicio y los programas pueden adecuarse y complementarse con este modelo tecnológico.

En atención a las ideas anteriores, la utilización de la tecnología, el internet como recurso, estrategia o herramienta, en esta época, es de gran utilidad para la labor orientadora tanto para obtener como para proporcionar información en cuanto a las áreas en orientación, logrando cubrir una mayor población a quien apoyar de forma inmediata, oportuna y pertinente, a distancia, sobre todo, cuando existan limitaciones para realizarlo de forma presencial. Situación que se está viviendo actualmente ante la pandemia por la COVID-19, donde las labores se han tenido que realizar de manera virtual desde un computador en los sectores productivos y, en especial, en el educativo, utilizando la tecnología para cumplir con los programas académicos del sistema escolar.

Para ello, es imprescindible contar con acceso a la conectividad en todos los sectores, pues no todos los estudiantes y docentes tienen en sus hogares el servicio de internet, computadoras o celulares inteligentes, igualmente, sus elevados costos.

Cabe reseñar algunas ventajas del modelo tecnológico presentado por Pantoja (2004) las cuales se expresan a continuación:

El orientador se convierte en un consultor o asesor. Mejora la motivación y la comprensión. Amplía el horizonte de la orientación. Se adapta a los intereses y ritmo personales. Permite una intervención individual y/o grupal. El estudiante puede aprender de sus propios errores. Sus planteamientos teóricos implícitos permiten englobar al resto de los modelos. Existe una vinculación entre orientación y proceso educativo. Tiene un carácter público y social. Se ubica dentro y fuera del centro. Predomina en él la función informativa. Favorece la autoorientación personal. (p.199)

En lo que respecta a los inconvenientes del modelo tecnológico, el autor refiere que los orientadores carecen de la formación necesaria en nuevas tecnologías de la información y

la comunicación, además de que estas, están en proceso de desarrollo. Los resultados del uso de la tecnología aun no tienen gran impacto porque carecen de una práctica interactiva que vaya más allá de una acción puntual, esto es, existe una excesiva estandarización de algunas aplicaciones, lo que puede impedir su contextualización.

El asesoramiento interactivo es más proyecto que realidad; hay limitaciones en relación con el modelo didáctico subyacente, puesto que el desarrollo del modelo tecnológico está condicionado por el modelo de recurso.

Vélaz de Medrano (1998), alega que la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no constituye un modelo de igual categoría que los demás modelos de intervención sino un recurso psicopedagógico muy valioso.

Cabe destacar que el orientador no puede ser sustituido por los medios tecnológicos, sino que tiene un recurso a disposición en su área laboral para desarrollar su acción orientadora, con ayuda de herramientas, nuevos sistemas y estrategias.

A razón de esto, el orientador puede aprovechar nuevos métodos que involucren el uso de medios tecnológicos para la eficacia de su intervención.

Benavent (1999) considera que “la probable evolución de los modelos de intervención en orientación educativa es que presenten un alto componente tecnológico y que atiendan de un modo individual y personalizado a los sujetos según sus necesidades específicas, pudiendo desarrollar realidades virtuales” (pp.60-61).

En resumen, los recursos tecnológicos constituyen herramientas provechosas para el ámbito laboral y, específicamente, en el educativo y de la orientación en todos los contextos y áreas de intervención que permiten espacios más participativos, de mayor comunicación y socialización.

Es importante tomar en cuenta el uso de cualquier recurso psicopedagógico que apoye el logro de mayor calidad en la intervención, como las nuevas tecnologías y los medios de comunicación social.

En este sentido, queda abierto el espacio de opinión y reflexión, la consideración de la tecnología como un modelo en sí mismo para la intervención en orientación o como un

recurso. Por otra parte, como se ha expresado en los primeros renglones de este capítulo, entre los modelos más importantes de intervención, existen una diversidad de modelos aplicados resultantes de una combinación de modelos básicos y el modelo psicopedagógico, así como también, el surgimiento de modelos adaptados a nuestras realidades latinoamericanas de los cuales se harán referencia seguidamente.

### **Modelo Teórico Armónico de la Orientación en la Educación Básica Venezolana**

Este modelo, presentado por Lessire (2003) como producto de su tesis doctoral, se fundamenta en siete elementos centrales, que conforman la visión general del modelo que a continuación se mencionan: la forma de realizar el proceso de orientación, la interfaz y los usuarios, las tareas, el escenario, la calidad de vida, los elementos teóricos y el rol del orientador.

A continuación, se describen brevemente cada uno de los elementos mencionados:

- El proceso de Orientación al cual destaca este modelo, debe ser una acción **cara-cara a través de los usuarios** correspondientes a: alumnos, docentes, padres y representantes, vecinos y amigos; donde su interfaz sea de manera global, es decir todos son parte del proceso, sin distinción de jerarquía, cada uno de los usuarios son importante en este modelo. En relación a la diferencia que presenta este modelo armónico, en cuanto al proceso de orientación con respecto a los otros modelos estudiados, el modelo clínico realiza el proceso cara-cara a través del orientador y el cliente (particular); asimismo en el modelo de consulta se ejecuta cara-cara a través de los adultos significantes (orientador, docentes, padres y representantes). Tanto en el modelo clínico como en el modelo de consulta no existe la relación con otros sujetos significativos del alumno (amigos, vecinos).
- Como segundo elemento se resalta en este modelo, los **usuarios**, señalados anteriormente y que representan: **alumnos, docentes, padres, representantes, amigos y vecinos**. El término usuario se introduce al modelo para resaltar la participación activa que ellos tienen en el proceso de orientación...
- El tercer elemento que se destaca en este modelo, está representado por la **interfaz**, la cual va a permitir la comunicación y la acción que se establezcan en cada uno de los usuarios.
- El cuarto elemento que se expresa en el modelo y corresponde a un nuevo concepto, son **las tareas**, estas significan las distintas acciones que van a ejecutar cada uno de los usuarios en su contexto (escenario).
- El quinto elemento del modelo, se refiere al contexto y está

representado por **el escenario**, y lo forman cuatro componentes: Educación, Orientación Educativa, Individuo y Sociedad; en este escenario van a concurrir cada uno de los usuarios. (p. 217-218)

El Modelo Teórico Armónico de la Orientación en la Educación Básica Venezolana comprende dos elementos más que a continuación se describen.

- El sexto elemento está determinado por la sustentación teórica, que le va a permitir a este modelo el soporte epistemológico. Es por lo tanto importante resaltar, que cada uno de estos soportes vienen a conjugar en los usuarios un desarrollo significativo, comenzando con la capacidad de adquirir los **conceptos (Ecología Intelectual)** de vida, que le permiten tener un **sentido común (Modelo Epistémico)** de todos los elementos que se encuentran en su entorno social, y esto se realiza a través de un proceso **interactivo (Psicología Social Ambiental)**, consolidando su ser y su ambiente social, lo que les permite representar **la armonía (Modelo Arquitectónico)**.
- El séptimo elemento está basado en el **rol del orientador** en el modelo, el cual será **armónico**. Es a través de este rol que el orientador puede formar y encadenar los acordes de cada usuario para generar equilibrio entre el pensar y el ser. Este rol se diferencia de los otros modelos, ya que el modelo clínico su rol es de consultor, en el modelo de consulta es el rol es de asesor - consultor y en el modelo de programas el rol es de planificador.
- Como último elemento, es la representación teleológica del modelo y está dirigida, hacia la trascendencia en la calidad de vida del estudiante venezolano. (pp. 219)

**Modelo de orientación latinoamericano: La orientación transicional para el sentido de la vida. Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO, 2018)**

En el estudio y la revisión del estado del arte sobre los modelos, nos encontramos con el modelo propuesto por la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO): *La orientación transicional para el sentido de la vida*. Hacemos referencia al reciente foro latinoamericano organizado por miembros de la referida red, en República Dominicana en el año 2019, en el cual el Dr. Julio González (Venezuela) presentó una ponencia titulada: *La orientación transicional para el sentido de la vida: Criterios de aplicabilidad*, reseñando el trabajo de los profesionales de la orientación en América Latina, quienes se han venido manejando en el campo de la orientación enfocándose en el término de orientación educativa y profesional. González (2019) aporta, además, que, en la

búsqueda de adaptación a los cambios y transformaciones desde sus raíces, se propone un nuevo modelo denominado: La orientación transicional para el sentido de la vida, encontrándose, para este momento, en la etapa de construcción y en vías de su consolidación.

Julio González, Doctor en Educación y docente de la Universidad de Carabobo (fundador de RELAPRO), en discusión con otros colegas de la red, expuso la necesidad de construir un “modelo latinoamericano” de orientación educativa, basado en reflexiones sobre las condiciones nacionales y de Latinoamérica.

Este clamor de muchos orientadores fue tomado en consideración por (RELAPRO) donde el Magister Amilkar Brunal (Colombia, Director General de RELAPRO, 2018-2020), quien ha realizado numerosas publicaciones y aportes en orientación educativa tanto en Colombia, como en otros países, conjuntamente con su equipo a través de la Revista Latinoamericana de Orientación Desarrollo Humano (Orientación), generaron una investigación en el lapso de 2014 al 2018, mediante una encuesta cuyo resultado de la consulta a los profesionales latinoamericanos de la orientación, fue la propuesta de un modelo de orientación.

Para ampliar esta información, se describe, a continuación, el origen de este modelo, González (2019) precisa que es concebido:

Como una respuesta a múltiples planteamientos de profesionales de América Latina, donde se señalaba que la mayoría de los modelos aplicados al campo de la Orientación se caracterizan por su enfoque eurocentrista, desarrollados inicialmente para personas de otras latitudes y que no se corresponden con nuestra idiosincrasia y sentir latinoamericano. (p.2)

Asimismo, y en relación con esta búsqueda de identidad y de la idiosincrasia latinoamericana, surge este modelo definido por RELAPRO (2018) como:

Un modelo pedagógico biopsicosocial de Orientación Educativa con enfoque existencial y con una base epistemológica interdisciplinaria... Asume un enfoque transicional (énfasis en las transiciones entre ciclos académicos), basado en tres dimensiones existenciales: **Tener. Eje Psicológico** (Orientación para el Sentido de Vida Intra -Personal) **Hacer. Eje pedagógico** (Sentido de la Vida Académica-laboral)

**Estar.** Eje **Sociológico** (Sentido de la Vida en Comunidad), que confluyen en la construcción ética del **SER** social (persona). Enfocado hacia la realización ética y solidaria de todas las necesidades axiológicas del ser humano *planteadas según la teoría del desarrollo a escala Humana del autor chileno Manfred Max-Neef.* (pp. 23-24)

A partir de este modelo de Orientación para Latinoamérica, se bosqueja una presentación equitativa entre el perspectiva pedagógica, psicológica y sociológica, con un predominante basamento en lo existencial del ser en la orientación, enmarcado en una aplicabilidad sociopolítica actual (ibid), donde sugieren que el modelo vaya más allá de la empleabilidad, y de la concepción desarrollista.

Es relevante acotar que, con estos planteamientos, se busca un modelo que abarque más los aspectos y dimensiones de la vida del ser humano en toda su trayectoria.

En este orden de ideas, González (2019) afirma que los criterios de aplicabilidad del modelo son:

La solidez de los fundamentos teóricos, preparación profesional, principios éticos, herramientas prácticas de trabajo, criterios de novedad, claridad conceptual, escenarios internacionales, eficacia, eficiencia, equidad, sostenibilidad. En cuanto al criterio de la solidez de los fundamentos teóricos, el presente modelo descansa sobre las ideas principales de Víctor Frankl (Logoterapia) y Manfred Max-Neef (Desarrollo a Escala Humana) ... Para el criterio de preparación profesional es justo reconocer que todavía no se ha iniciado la debida capacitación en el Modelo que nos garantice la aplicación idónea del mismo, por eso es pertinente y urgente realizar los debidos acercamientos a las instituciones formadoras de este tipo de profesional para elaborar los respectivos diseños curriculares, bajo la concepción de la interdisciplinariedad, que permitan la elaboración y el desarrollo de cursos de capacitación en línea a través de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. (p.3)

En conclusión, los criterios de aplicabilidad se pueden emplear en cualquier modelo, pero se debe demostrar que los mismos estén presentes en el modelo propuesto y que esta demostración se realice mediante investigaciones evaluativas con suficiente sustento en los estudios de pre y postgrado u otras investigaciones autónomas, además de sugerir a RELAPRO, se haga la concerniente preparación e instrucción sobre este modelo (ibid).

Con respecto a este modelo, se puede mencionar que aportan un nuevo enfoque epistemológico que corresponde con el descubrir el sentido de vida, siguiendo lo social y constructivista, cimentando el sentido de la vida para satisfacer las necesidades humanas, tomando en cuenta las transiciones de la vida, así como se representa a continuación:

**Tabla 4**

*Construcción de Sentido de vida*

<b>Construcción subjettiva de sentido de vida</b>	<b>TENER</b>	Conciencia actitudinal y aptitudinal acerca de las potencialidades humanas, y recursos económicos necesarios para desarrollar efectivamente acciones humanas consideradas como trascendentales para el sujeto.
	<b>HACER</b>	Desarrollar acciones humanas consideradas por el sujeto como trascendentales.
	<b>ESTAR CONVIVIR/ PERTENECER</b>	Estar, convivir y/o pertenecer moralmente a ámbitos socio-emocionalmente significativos para el sujeto.

Fuente: RELAPRO (2018, p.29)

Consideramos que este enfoque va de la mano con los pilares de la UNESCO para la educación: Aprender a ser, a hacer, a conocer, además, de los principios filosóficos fundamentales de Edgar Morin y Alaine Tourine y otros, de igual manera, se corresponde con los principios básicos del modelo socio-antropológico de Alejandro Moreno.

En consecuencia, en este modelo, la construcción subjetiva de “Sentido de Vida” es un proceso psicosocial que amerita desarrollar conciencia actitudinal y aptitudinal en cuanto a capacidades y recursos requeridos para cumplir con acciones trascendentes en los diferentes ámbitos sociales, morales y emocionales que les toque enfrentar a la persona.

El modelo de orientación transicional para el sentido de la vida categoriza el concepto de (conciencia) en tres áreas:

- El área personal. Conciencia emocional/actitudinal, entendida como la autopercepción de emociones y actitudes respecto al mundo (cosmovisión) en relación con los desempeños y expectativas sociales.
- El área académica-laboral: conciencia aptitudinal/vocacional entendida como la exploración de campos



laborales en relación con el propio desarrollo académico y la motivación necesaria para culminar proyectos vocacionales ocupacionales. • El área comunitaria. Conciencia moral, transversalizada en el proceso de construcción de identidades subjetivadas críticas, entendidas como aquellos procesos reflexivos caracterizados por el cuestionamiento y replanteamiento del status quo o establecimiento en relación con la realización del deseo/necesidad. (Ballester, 1999) de SER [Tener, Hacer, Estar] (Max-Neef, 1987) (Op. Cit., pp.29-30)

Atendiendo a las categorías antes mencionadas del concepto de conciencia, se crea un propósito ético para la vida personal y social basada en el estudio metodológico de los procesos biopsicosociales fundamentales, así como también, las relaciones interpersonales e institucionales para el lograr el desarrollo moral solidario y ecológico comunitario (ibid).

A modo de síntesis, este modelo de orientación para el sentido de la vida presenta un enfoque transicional tomando en consideración las transiciones entre ciclos académicos, basado en tres dimensiones existenciales: Tener, hacer y estar convivir/pertenecer con sus respectivos ejes ya reseñados con anterioridad, para la satisfacción de las necesidades mediante programas pedagógicos, necesidades tales como: Afecto, entendimiento, identidad, libertad, participación y subsistencia por citar algunas.

Los miembros de RELAPRO, con la aspiración de lograr realimentar y validar el modelo de orientación transicional para el sentido de la vida, lo someten a revisión mediante la aplicación de encuestas, opiniones, encuentros y discusiones sobre la pertinencia, aplicabilidad, teorías, entre otros aspectos, que se presentaron en las ponencias del mencionado Foro Latinoamericano en República Dominicana (2019) las cuales fueron recogidas y publicadas a través de dicha red, mostrando en esta recolección de información, algunas de las debilidades de este modelo, las cuales se reseñan a continuación:

**Tabla 5**

*DOFA. Modelo Latinoamericano: Orientación Transicional para el Sentido de la vida*

DEBILIDADES DEL MODELO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideramos que siete encuestas es un número poco representativo de profesionales y países, de ahí que las posibilidades de que responda a la realidad latinoamericana de la Orientación son muy limitadas. Por otra parte, los resultados abarcan un periodo demasiado amplio (trece años), del 2005 al 2018 en una época caracterizada por los cambios vertiginosos en todos los ámbitos. CPO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualmente el proceso de investigación continua a finales del mes de Julio de 2019 y se han adelantado nueve encuestas en las que hubo participación por lo menos de 400 orientadores profesionales en ejercicio, incluidos costarricenses y se encuentran otras en proceso de diseño con el fin de fortalecer el modelo. Se necesita mayor participación de los colegas orientadores en las encuestas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la totalidad del documento se logra identificar una diversidad de enfoques y teoría; en este documento particularmente se observa el modelo social constructivista, crítico, transicional, existencial, decolonial, teoría del desarrollo a escala humana, de ahí que se considera importante revisar la consistencia de los planteamientos de las diversas teorías incluidas, de manera particular desde el punto de vista epistemológico; además que como modelo requiere una consistencia conceptual que le dé solidez. CPO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad de referentes teóricos no implica falta de coherencia. La base conceptual principal es la Teoría de Necesidades a Escala Humana de Manfred Max-Neff.</li> </ul>
<p>...hace falta una explicación de los términos incluidos en la definición. CPO.</p>	<p>Se incluirá un glosario de términos fundamentales para llegar a un consenso conceptual.</p> <p><a href="https://relapro2020.blogspot.com/2019/08/definiciones-operacionales-del-modelo.html">https://relapro2020.blogspot.com/2019/08/definiciones-operacionales-del-modelo.html</a></p>

**Fuente:** Brunal (2020)

Como se puede notar, el modelo está en construcción, es un modelo de orientación naciente, que está en constante realimentación, para adaptarlo a las necesidades latinoamericanas por medio de la participación de los orientadores de cada país, quienes pueden aportar mayores insumos, para que se adapte a nuestras verdaderas realidades y podamos contar con un modelo “nuestro” que sirva de referente para poder estar cada vez más acorde con lo que requiere la gente en nuestros países. El llamado es a seguir sumándonos a esta iniciativa con nuestra contribución activa.

Finalmente, la amplia exposición sobre los modelos de intervención en orientación, conlleva a considerar el valor de cada modelo en un momento determinado, por lo que en la intervención no se debe considerar un modelo único, ya que todo dependerá de los requerimientos y necesidades detectadas en los contextos y las áreas de acción. Se debe tomar en cuenta la pertinencia y la coherencia de uno u otro modelo; así también es válido el uso de un modelo ecléctico para guiar la acción orientadora.

## Capítulo IV

# Enfoques del counseling

*Si un hombre empieza con certidumbre, terminará con dudas, pero si admite empezar con dudas terminará con certidumbre.*  
Francis Bacon, 1605

### Introducción

Al realizar una revisión de la historia de la orientación, se puede comprobar que esta surge de la práctica a la que se van incorporando teorías o enfoques. Motivo por el cual la orientación siempre es subsidiaria de otras ciencias. En tal sentido, todo proceso orientador está fundamentado en teorías que sustentan la orientación que, a su vez, parten de unos presupuestos filosóficos y de las teorías de la conducta.

La finalidad de la intervención orientadora, mucho más sencilla, pero práctica, es encontrar la forma más idónea de ayudar a cada persona en el proceso de desarrollo y crecimiento, a la vez que interviene en los elementos del sistema del que forma parte el sujeto.

Cabe destacar que el *counseling* es considerado como una relación cara a cara entre dos personas, en la que participan un especialista de la orientación con la finalidad de brindar ayuda a otra persona para que logre conocerse a sí misma, utilizando sus recursos personales y ambientales, que les permitan solucionar sus necesidades presentes y futuras. El *counseling* se desarrolla en un campo de actuación particular.

En consecuencia, el *counseling* es un ejercicio profesional especializado, comprende el asesoramiento como atención individualizada, una técnica especializada que se basa en la entrevista y en múltiples enfoques psicológicos, partiendo del modelo clínico, para el tratamiento individualizado de casos problemas, cuya base es el *counseling* clásico.

## Principales enfoques psicológicos

### Enfoque de rasgos y factores

El principal representante de este enfoque es Edmund Griffith Williamson (1900-1979), quien estuvo vinculado gran parte de su vida a la Escuela de Minnesota. Esta aspira aplicar la metodología científica en la orientación. Otros representantes son Walter Bingham, John Darley, entre otros. Este enfoque también se le conoce como enfoque clínico, asesoramiento directivo, teoría centrada en el asesor. El enfoque de rasgos y factores está enmarcado en la consolidación de la psicometría aplicada a la orientación. También se apoya en la entrevista como el medio más adecuado. De acuerdo con Grañeras y Parras (2008):

Como su nombre indica, el enfoque está basado en la teoría de rasgos y factores, que considera el rasgo como una característica estable del individuo que actúa prediciendo sus conductas. El enfoque trata pues de “medir” los rasgos para determinar las características de los individuos y conjugar éstas con las características de una ocupación, a fin de que el individuo se realice y que las demandas del puesto de trabajo sean cubiertas de la mejor manera. Debido a esta búsqueda del ajuste entre el individuo y una profesión, esta teoría ha sido también denominada “teoría de la adecuación”. (p.237)

Desde esta perspectiva, las autoras refieren que el desarrollo profesional es un proceso cognitivo en el que se analizan las características de individuos y puestos de trabajo. En tal sentido, la elección vocacional es una acción muy puntual que no tiene nada que ver con la visión procesual que adquiere en la actualidad. También se considera que, para cada persona, hay un objeto idóneo a la hora de tomar una decisión, ya que cada ocupación puede ser desarrollada por un tipo de persona y no por otra (ibid).

De acuerdo a Williamson y Darley (1937) y Williamson (1939-1950) bajo el enfoque de rasgos y factores, en el *counseling*, se desarrollan seis etapas: Análisis, síntesis, diagnóstico, pronóstico, *counseling* y seguimiento. La primera etapa es el análisis que consiste en la recolección de datos sobre el sujeto y su ambiente, utiliza diversas fuentes para adquirir el mayor conocimiento del sujeto, mediante instrumentos básicos como el registro de datos generales, la entrevista, forma de distribuir el tiempo por parte del cliente, autobiografía,

registro de datos anecdóticos y test. Con toda esta información, procede a realizar el análisis del caso, haciendo uso de un registro general contentivo de datos familiares, aspectos relacionados con la salud, la escolaridad, la vocación, los intereses, los hábitos y otros.

La segunda etapa denominada síntesis es el procedimiento que permite la reunión y organización de los datos obtenidos en la primera etapa de análisis, con la finalidad de descubrir capacidades, responsabilidades, ajustes y desajustes para seleccionar datos pertinentes y resumirlos con la finalidad de lograr una visión de los puntos fuertes y debilidades del estudiante. También sus ajustes y desajustes.

La tercera etapa denominada diagnóstico incluye las conclusiones sobre la naturaleza y la causa de los problemas. El diagnóstico permite encontrar las características y patrones personales que al unirlos constituyen un breve sumario de los problemas, causas, consecuencias, ente otros., también posibles ajustes y desajustes. El diagnóstico apoyado en las etapas anteriores permite la identificación del problema, descubrir las causas y determinar un pronóstico. En consecuencia, el diagnóstico es la interpretación de toda la información.

La cuarta etapa del proceso de orientación bajo este enfoque de rasgos y factores es el pronóstico. El mismo permite predecir el resultado de la conducta del sujeto basado en la unión del pronóstico al diagnóstico. Cabe destacar que el diagnóstico está referido al pasado o al presente y el pronóstico se refiere al futuro. Todo esto permite hacer una predicción.

La quinta etapa es el *counseling*. Se refiere a la ayuda brindada al cliente para que utilice sus capacidades y logre el máximo equilibrio personal. También, representa una forma de reeducación y, a veces, catarsis. Asimismo, permite al cliente estar preparado para resolver sus conflictos diarios. En tal sentido, el *counseling* constituye un método que permite lograr una vida equilibrada.

Los autores mencionados refieren que, en la etapa del *counseling* bajo el enfoque de rasgos y factores, pueden incluir alguno o todos los procedimientos. Iniciando con el establecimiento del rapport en la relación personal, seguida por la interpretación de los datos resumidos al sujeto, llevar al sujeto a un proceso de auto comprensión, se procede a brindar refuerzo a la confianza que va logrando el sujeto, se planifica un programa de

acción, se anima al sujeto para que ejecute el plan de acción presentado, se identifican los cambios de actitudes logrados, se incorporan cambios significativos en el entorno del sujeto para mejorarlo, se trabaja para el logro del desarrollo de las capacidades requeridas. Si el caso lo amerita, el sujeto es remitido a uno o varios especialistas según corresponda.

La sexta y última etapa es el seguimiento. En esta etapa, se presta ayuda al sujeto una vez finalizado el proceso orientador con la finalidad de resolver problemas nuevos que puedan surgir o reaparecer.

Es necesario tomar en cuenta que además de esta serie de procedimientos, como parte de la culminación de todo el proceso, está la validación que permite determinar la eficacia del asesoramiento. Para la validación del éxito del *counseling*, es necesario verificar si se cumplió el plan de acción y su efectividad, también las posibles acciones que se puedan implementar para mejorar el plan, si en algunos aspectos no fue efectivo.

Según Grañeras y Parras (2008), Parsons fue el primero que aplica el concepto “rasgo” a la orientación vocacional y considera que:

Para hacer posible este ajuste, cada individuo debe tener una clara comprensión de sí mismo, sin olvidar tampoco el conocimiento de las demandas y características del puesto de trabajo. Con este objeto, se crean a lo largo de décadas baterías psicométricas dirigidas a predecir el éxito de cada persona en una profesión. Más adelante, Williamson (1939) consolida el enfoque estableciendo las fases de su proceso orientador, que incluye una recogida y organización de la información (*análisis y síntesis*), la identificación de las causas de la indefinición vocacional (*síntesis*), una predicción del desempeño del individuo en la profesión concreta (*prognosis*) y un *consejo y tratamiento* adecuado que concluye con el *seguimiento*. (p.237)

En este orden de ideas, puede notarse como el profesional de la orientación juega un papel fundamental en el proceso, para lo cual debe identificar rasgos personales y aplicar la información obtenida en el proceso de toma de decisiones. Su desempeño es más bien directivo y relativamente un acto mecánico, constituyendo una de las principales críticas al modelo. De esta manera, el enfoque deja de lado la influencia de factores contextuales en la toma de decisiones (ibid).

De acuerdo con Patterson (1974), las técnicas del *counseling* se clasifican en cinco categorías entre las que se menciona, siguiendo el orden respectivo, el establecimiento del rapport, el fomento del auto entendimiento, la formación de un plan de acción, y la relación con otros especialistas.

Cabe destacar que, en los Estados Unidos y en Europa, son los profesionales de la Psicología quienes trabajan bajo este modelo, mientras que en Venezuela son los Licenciados en Educación, mención Orientación; la mayoría poseen estudios de maestría en Educación con mención Orientación y Asesoramiento o similar.

La tendencia en la praxis de orientación, en este país, es preventiva y desarrollista mediante la intervención grupal. La intervención individual de tipo asistencial y remedial, se desarrolla en menor proporción y, en los casos vinculados al área socioeducativa, para dar respuesta a los diversos problemas que se identifican en los estudiantes. El orientador selecciona el modelo y enfoque que considere pertinente para el desarrollo del *counseling*.

### **Enfoque conductista**

El conductismo es una corriente de la psicología inaugurada por John B. Watson (1878-1958) que se basa en el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. Entre las escuelas y autores que influyen en el conductismo, debemos mencionar la reflexología rusa (Pavlov y Bechterev) y los estudios de psicología funcional y animal, también llamada funcionalismo (Woodworth, Cattell y Thorndike) y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio.

De acuerdo con Diez, Abrantes y Álvarez (2017) en relación con Patterson (1974) refiere que “las teorías del aprendizaje consideran que las conductas problema del alumno son aprendidas y, se apoya en las técnicas de modificación de conducta” (p. 125). Al aplicar los principios del aprendizaje y las técnicas de modificación de conducta, se espera obtener cambios en las condiciones ambientales, mediante la aplicación del refuerzo a las conductas positivas, para que se logren instaurar en el alumno (ibid).

El conductismo se basa en la teoría del condicionamiento, proceso por el cual una respuesta específica es obtenida en relación con un estímulo originalmente indiferente



con respecto a la misma, para determinar cómo a partir de unos pocos reflejos y mediante procesos de condicionamiento, se obtiene la enorme gama de conductas que realizan las personas.

Las investigaciones de Kort (2003) refieren que:

La Psicoterapia Conductual se introdujo en tres continentes de manera independiente. En Inglaterra, Hans Eysenck (1959) se refiere a la Psicoterapia Conductual como la aplicación de los principios del aprendizaje a la psicoterapia. En Sudáfrica, Joseph Wolpe (1958), como resultado de procedimientos objetivos del laboratorio experimental, introduce la desensibilización sistemática. En Estados Unidos, B. Frederick Skinner (1953), un psicólogo experimental interesado en la conducta anormal, usa el término para explicar los principios del condicionamiento operante. En los años 50, Joseph Wolpe y Hans Eysenck se unieron para afrontar la orientación cultivada por las psicoterapias existentes. Por su parte, B. Frederick Skinner, causa gran impacto al afirmar, en 1953, que el concepto psicoanalítico de las neurosis era una desafortunada ficción que conducía al psicoterapeuta a eludir la conducta que debía ser corregida, con lo que se achacaba a una sola causa una variedad de comportamientos anormales. (p.7)

Así pues, el conductismo como enfoque ha sido de gran utilidad en el aprendizaje humano y animal. Diversas teorías del aprendizaje lo toman como base para los procesos de modificación de la conducta, en la búsqueda de actitudes positivas a través de la aplicación de refuerzos oportunos y pertinentes, a conductas deseadas, también la extinción de conductas indeseadas, adquisición de hábitos nuevos, desarrollo de estados motivacionales y otras.

Ackermann (1976) presenta cuatro pasos que sirven de base a la teoría del aprendizaje social, para el logro del cambio de conducta. A continuación, se mencionan: 1) Identificar la conducta que se quiere extinguir. 2) Se deben identificar los reforzadores que sostienen la conducta irregular. 3) Extinguir metódicamente los reforzadores que mantienen la conducta indeseada. 4) Facilitar la adquisición de conductas nuevas, deseables y útiles que beneficien a la persona, haciendo que la nueva conducta sea reforzada para el logro del cambio definitivo.

## Técnicas de modificación conductual

Existen diversas técnicas de modificación conductual propuestas para la intervención en el aula, entre las que se mencionan el refuerzo o aprendizaje vicario en el cual los niños aprenden mediante lo que hacen los demás. Es el tipo de aprendizaje que ocurre cuando observar el comportamiento de otros individuos hace que se extraiga una conclusión sobre el funcionamiento de algo y sobre qué conductas son más útiles o más dañinas, el refuerzo a un alumno influye en la conducta de los compañeros (ibid).

Otra técnica es el refuerzo con fichas para fortalecer los comportamientos deseados, utilizando fichas intercambiables por otros tipos de refuerzos que respondan a las preferencias individuales. También, el coste de respuesta es otra técnica en la cual se asignan unos puntos por igual a todos los miembros del grupo y quien incurra en un comportamiento no deseado pierde puntos.

Asimismo, la técnica exposición de modelos o imitación, también llamada modelado, se corresponde con un tipo de aprendizaje que se basa en la imitación de la conducta ejecutada por un modelo, que puede ser otra persona, como, por ejemplo, los padres, el docente, el compañero, un personaje histórico, literario, artístico, científico, reales o de ficción. El término modelado tiene un significado similar a los de imitación, aprendizaje observacional, aprendizaje vicario y aprendizaje social.

Bajo esta técnica se realizan paulatinamente comportamientos que cada vez se acercan más al deseado, por medio de la aplicación de adecuados programas de reforzamiento. Este proceso sucede de forma cotidiana y puede utilizarse como técnica terapéutica para facilitar la adquisición y la modificación de comportamientos. La técnica de contratos de contingencia permite el establecimiento de un acuerdo para desarrollar determinadas conductas que serán gratificadas, en concordancia con el acuerdo establecido.

## Psicoterapia por inhibición recíproca de Wolpe

Joseph Wolpe (1915-1997), nació en Johannesburgo (Sudáfrica) y, posteriormente, se nacionalizó como estadounidense. Inició su método psicoterapéutico a partir de 1944, con el doctorado en Medicina por la Universidad Witwatersrand, de Johannesburgo en el año 1948. Luego, pasó a los Estados Unidos, y se desempeñó como profesor en psiquiatría en

las Universidades de Virginia (1960-1965), Temple y Pennsylvania desde 1965. En su obra, *Psychoterapy by Reciprocal Inhibition* (1958) presentó ampliamente todo su sistema, así como también, otras obras que complementaron sus ideas.

El asesoramiento está centrado en la aplicación de técnicas que permitan al asesor cambiar la conducta inadaptada, por lo que el asesor trabaja para debilitar progresivamente los hábitos inadaptados hasta lograr que sean eliminados por el asesorado, simultáneamente, se inician y refuerzan hábitos y conductas adaptativas mediante la aplicación de tres categorías del condicionamiento operante entre los que se mencionan: El contracondicionamiento, el condicionamiento positivo y la extinción experimental (Bisquerra, 1998).

De acuerdo con Patterson (1974), en el sistema propuesto por Wolpe, las técnicas más aplicadas son las siguientes: el entrenamiento asertivo y la desensibilización sistemática.

a) **Entrenamiento asertivo:** Wolpe aplica esta técnica para inhibir la ansiedad ante situaciones determinadas y asegurar que la nueva conducta produzca consecuencias gratificantes, ya que el objetivo general del entrenamiento asertivo busca ayudar a los estudiantes a saber expresar sus sentimientos afectuosos o de oposición mediante la adopción de una estrategia diplomática para lograr el respeto de los propios derechos a través de una comunicación directa, abierta, apropiada, honesta y respetuosa que informe sobre sus sentimientos afectuosos o de oposición, así como también sus preferencias, necesidades y opiniones, evitando herir o generar un conflicto.

b) **Desensibilización sistemática:** Es un método que se realiza en la psicoterapia tanto a nivel mental como en vivo en la vida real. El asesor presenta estímulos estresantes, mediante imágenes visuales, que rememoren la situación de ansiedad, bien sea imaginariamente, como en la realidad virtual, o en vivo, hasta lograr superarlos. Se caracteriza por la aproximación continua de la persona a situaciones análogas a las que le ocasionan una exacerbación desfasada de conductas, bien sean emocionales, cognitivas o de motricidad (ibid).

Es propicio enfatizar que existen dos principios básicos en lo que la desensibilización sistemática se refiere. El primero expresa que una emoción puede contrarrestar otra emoción. El segundo sostiene que es posible llegar a acostumbrarse a las situaciones amenazadoras.

La inhibición recíproca de Wolpe es un método practicado en la terapia de comportamiento, caracterizado por la capacidad de aprender una respuesta apropiada a un estímulo dirigido hacia una respuesta no deseada, aplicándole una respuesta no compatible, es decir, la relajación. A modo de ejemplo, cuando una persona sufre un ataque de pánico, se debe practicar algún ejercicio de relajación combinado con ejercicios de respiración profunda, creando un estado que minimice la ansiedad al no ser compatible, por lo tanto, la inhibición recíproca consiste en la eliminación o debilitamiento de las respuestas antiguas por las nuevas.

Desde este enfoque, la conducta de un individuo puede ser adaptativa o no adaptativa: La primera busca avanzar hacia la satisfacción de la necesidad o evitar el daño, mientras que la segunda, genera gasto de energía, privación o daño. Si esta conducta se mantiene en el tiempo, pueden provocar neurosis por la continua exposición del individuo a estímulos ambivalentes o negativos. La conducta no adaptativa provoca intensos estados de ansiedad. Cuando se presenten situaciones que ocasionen sufrimiento en los sujetos, estos buscarán asesoramiento. Como puede verse, Wolpe trabaja con los métodos de contracondicionamiento, el uso de la relajación progresiva de Jacobson (1938) en la búsqueda de inhibir los niveles altos de ansiedad.

En relación con la psicoterapia por Inhibición Recíproca de Wolpe (1977) en Kort (2003) refiere que:

El valor sobresaliente de la psicoterapia de Desensibilización Sistemática es que permite escuchar síndromes clínicos de naturaleza compleja y obtusa a la luz de las respuestas específicas de huida, las cuales se extinguen en pequeñas sesiones de actividad terapéutica. En la psicoterapia conductual y cognitiva este procedimiento se conoce como *Psicoterapia por Inhibición Recíproca* puesto que el principio subyacente a la estrategia de Desensibilización sistemática es el de *inhibición recíproca* (Sherrington, 1906), que se refiere a la eliminación de un reflejo mediante la evocación de otros reflejos. Consiste en que si se logra que una respuesta inhibitoria de ansiedad ocurra en presencia de los estímulos que provocan la ansiedad, disminuirá la conexión entre los estímulos mencionados y sus reacciones de ansiedad. La aplicación de este principio se realiza acomodando las condiciones del medio ambiente para que la respuesta de ansiedad pueda ser inhibida por la evocación simultáneamente de una respuesta dominante e incompatible. (p. 61)

Así pues, según lo expresado por los principales representantes del modelo conductual, estos coinciden en que las conductas se pueden aprender, desaprender, mantener y modificar por medio de escrutinio científico, la especificidad, el refinamiento de la intervención indicada y el énfasis en resultados que se pueden medir.

## Teoría del aprendizaje social

Al referirnos a las teorías de la personalidad, muchos conceptos teóricos han influido en el desarrollo de los instrumentos de evaluación de esta. Entre estas teorías, se encuentra la de George Kelly (1955) sobre los constructos personales y el enfoque cognitivo-conductual de los teóricos del aprendizaje social como Julian Rotter, Albert Bandura y Walter Mischel.

En relación con Kelly (1955) en Hernández y Sánchez (2007) refiere que también ha contribuido al desarrollo de un modelo basado en constructos personales y creencias relacionadas con la modificación de conducta: “define un constructo como la forma en que el individuo constituye o interpreta el mundo; su interés se centra en observar cómo la persona estructura y da significado a esos constructos particulares” (p.51).

Atendiendo a lo expresado por los autores, acerca de los aportes de la terapia cognitivo conductual, se menciona lo siguiente:

Ha sido el estudio de las conductas contemporáneas por Albert Bandura (1977). Con el concepto de terapia de aprendizaje social, introduce nuevos patrones de conducta (aprendizaje de observancia), contribuye al modelo cognitivo y orienta al modelamiento participativo. Esta teoría dio un giro a la terapia de la conducta hacia el ambiente cognitivo de la conducta. (Op. Cit., p.51)

## Rotter y los principios del aprendizaje social aplicados al counseling

Otro enfoque cognitivo-conductual de los teóricos del aprendizaje social es el de Julian B. Rotter (1916-2014). Psicólogo estadounidense, publicó su obra más conocida “Aprendizaje Social y Psicología Clínica” (1954). De acuerdo a Patterson (1974) presenta su enfoque como “un intento de aplicar la teoría del aprendizaje a la compleja conducta social de los seres humanos. Es decir, es una de las más específicas teorías del

aprendizaje...” (p. 204). Rotter (1954) fue considerado como uno de los que empezaron a aplicar los principios del aprendizaje social al *counseling*, tiempo antes de la formulación de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977).

Por su parte, Aiken (2003) explica que Rotter y sus predecesores concluyeron en que gran parte de la conducta humana es aprendida en un determinado contexto social, sin embargo, sus trabajos denotan un esfuerzo más consciente en el desarrollo de una teoría sistemática que se interese en la forma en que se desarrolla este proceso.

Bajo este enfoque, el refuerzo y las expectativas tienen gran relevancia, así como también, las cogniciones, puesto que los reforzamientos producen movimiento hacia una meta o conllevan al alejamiento de esta, mientras que las cogniciones son estados internos como las expectativas y el valor del reforzamiento.

Una expectativa consiste en una estimación que hace la persona sobre la probabilidad subjetiva de que una conducta específica realizada en cierta situación conducirá al reforzamiento. El referido autor afirma que, según Rotter (1954), dos expectativas generalizadas medidas e investigadas, son el *locus* de control y la confianza interpersonal:

El *locus* de control se refiere a la dirección típica a partir de la cual la gente percibe que es controlada (interna, o del interior de uno mismo, contra externa, o por otra gente). La confianza interpersonal atañe al grado en que una persona cree que otra gente dice la verdad. De acuerdo con Rotter, el reforzamiento es importante para el desempeño, pero no todos los reforzamientos son valorados igualmente por el individuo. Aun cuando las probabilidades de ocurrencia de diferentes reforzamientos sean iguales, ciertos objetos o acciones tendrán mayor valor de reforzamiento que otros. Tanto el valor del reforzamiento como las expectativas son afectados por la relevancia psicológica o significado de la situación para el individuo, y deben ser entendidos para poder predecir cómo se comportará la persona en dicha situación. (pp. 321-322)

En Rodríguez y Cuevas (1995), un *locus* de control interno, tal y como es postulado por Rotter (1966), refiere que “... si la persona percibe que el acontecimiento es contingente a la conducta o a sus características relativamente permanentes, hemos denominado a esta creencia control interno” (p. 106). Se infiere que, el control interno está relacionado con

los aspectos de responsabilidad personal en correspondencia con la ideología individualista.

### Control de refuerzo interno versus externo

También, Engler (2009) presenta unos de los principales aportes de Rotter:

El lugar de control es la medida en que una persona cree que los refuerzos están controlados por su propio comportamiento o por personas o fuerzas externas como la suerte o el destino. Rotter realizó una serie de experimentos diseñados para determinar si las personas aprenden o no las tareas y se desempeñan de manera diferente cuando ven el refuerzo como relacionado o no relacionado con su propio comportamiento. Los resultados de estos experimentos lo llevaron a desarrollar la Escala I-E, una herramienta de evaluación que mide la percepción de control de un individuo (1966). Los individuos controlados internamente (I) asumen que sus propios comportamientos y acciones son responsables de las consecuencias que les suceden. Las personas controladas externamente (E) creen que el control está fuera de sus manos. El control interno y el control externo son los dos extremos en el continuo de control de refuerzo. (p. 251)

Es importante destacar que, según este enfoque, una conducta inadaptada es insatisfactoria, dado que los inadaptados tienen escasas expectativas de gratificación a través de refuerzos positivos. Mediante el *counseling* se busca producir cambios en las expectativas del cliente. Para ello, es necesario debilitar las respuestas inadaptadas reforzando las adecuadas. El potencial de conducta está en función de la expectativa y del valor del refuerzo. Por su parte, Rotter (1954) en Morris y Maisto (2005) en relación con el *locus* de control refiere que:

Es una expectativa frecuente, o estrategia cognoscitiva, mediante la cual la gente evalúa las situaciones. La gente con un *locus interno* de control está convencida de que puede controlar su propio destino. Cree que, mediante el trabajo duro, la destreza y la capacitación obtendrá reforzamiento y evitará el castigo. Las personas con un *locus externo* de control no se creen capaces de controlar su destino. En lugar de ello, están convencidas de que el azar, la suerte y la conducta de los demás determinan su destino y que están imposibilitadas para cambiar el curso de su vida. (p. 399)

Entre las principales técnicas que permiten estos cambios están el refuerzo directo y verbal, además de la interpretación.

## Krumboltz y el asesoramiento centrado en la conducta

John D. Krumboltz (1928-2019) egresado de la Universidad de Stanford en los Estados Unidos, se destacó por sus múltiples obras sobre el *counseling*, en colaboración con Thorensen, Hamel, Michael, Meyerson y Roeber; motivo por el cual, se le considera uno de los principales representantes del enfoque sobre el asesoramiento centrado en la conducta por lo que constituye un enfoque opuesto al psicoanálisis y a la psicología del Yo. Desde este enfoque, la conducta es producto de la interacción entre la herencia y el ambiente, destacando que la mayor parte de la conducta humana es aprendida y puede modificarse a través de la manipulación y la creación de condiciones de aprendizaje. Los asesores trabajan con la conducta observable, que constituye el criterio por el cual deben evaluarse los resultados.

Según lo expresado por Grañeras y Parras (2008), en relación con la descripción del modelo de Krumboltz, es necesario tener presente lo siguiente:

Casi todos los autores coinciden en considerar el modelo de aprendizaje social de Krumboltz dentro del enfoque cognitivo-conductual. Otros, como Pérez Boullosa y Blasco (2001) lo consideran sin embargo como un enfoque basado en la toma de decisiones. Sebastián Ramos (2003) integra ambas posturas considerando que el modelo constituye un enfoque global basado en el aprendizaje social para la toma de decisiones. En cualquier caso, la toma de decisiones se basa en postulados psicológicos propios de las teorías cognitivo-conductuales. Más allá de estos pequeños matices de clasificación, el modelo de Krumboltz analiza uno de los principales acontecimientos en el desarrollo vocacional –la toma de decisiones– desde postulados cognitivo-conductuales, inspirándose especialmente en la teoría del aprendizaje social de Bandura. (p.249)

En este sentido, los autores ratifican que tanto Krumboltz como otros autores que desde diversas perspectivas estudian el proceso de toma de decisiones, admiten el impacto de los factores contextuales en la elección de una profesión, sin embargo, conceden más importancia a los aprendizajes. Asimismo, existen cuatro influencias básicas que recibe la



persona y que le ayudan para tomar una decisión. Estas influencias están representadas por: los factores genéticos y las aptitudes especiales, los factores relacionados con las condiciones medioambientales, las experiencias de aprendizaje y las aptitudes o destrezas de aproximación a una tarea, por lo tanto, constituyen una serie de habilidades con que se cuenta para atender a cada situación nueva. Las personas reciben refuerzos alternativos en cada uno de estos ámbitos, y tienen que aprender a valorar cual es la mejor opción al decidir.

Otro aporte está relacionado con el modelo de toma de decisiones propuesto por Krumboltz y Hamel (1977), según el esquema de Rivas (1988), el cual comprende siete fases, en la cual la primera consiste en definir el problema mediante la exploración e identificación de un área problemática que amerita una decisión. La segunda fase es para establecer el plan que permita afrontar y solucionar el problema. La tercera fase comprende la identificación de alternativas u opciones de acción. La cuarta fase consiste en realizar la evaluación de sí mismo, considerando si son apropiadas las destrezas o variables personales, incluye la clarificación de valores, orden de prioridades en cuanto a las necesidades a satisfacer y determinar la importancia relativa de las variables pertinentes.

La quinta fase comprende el proceso de investigar los resultados posibles atendiendo a las consecuencias, beneficio, riesgo y costo de cada alternativa considerada, también es necesario evaluar la ponderación de cada opción atendiendo las consecuencias positivas o negativas. La fase seis comprende el proceso de eliminación sistemática de alternativas mediante un análisis comparativo de los costos, beneficios y asignación de ponderación a cada una de ellas. La séptima y última fase es la de fijar la acción para la cual es necesario desarrollar tentativas para trazar cada opción, y diseñar planes específicos que permitan posteriormente tomar la decisión o llevar a cabo la acción.

Para el desarrollo de las fases antes mencionadas, es necesario realizar un trabajo serio de orientación. Se pueden presentar a los estudiantes actividades que planteen problemas cotidianos y que ameriten evaluar las consecuencias de la variedad de opciones, así como también de la inversión del tiempo y esfuerzo que requiere cada una de ellas. También, es fundamental desarrollar actividades que permitan el autoconocimiento y faciliten la práctica de las propias destrezas. Para ejecutar el modelo se requiere de un entrenamiento crítico para valorar la validez de las fuentes de información.

A continuación, se presentan en Grañeras y Parras (2008), algunas de las técnicas que Krumboltz emplea para el entrenamiento en estas destrezas:

Son la evaluación a través de cuestionarios (que facilitan el propio conocimiento tanto en lo que se refiere a las propias habilidades y destrezas, como al propio sistema de valores), materiales informativos como folletos sobre planes de estudio, salidas laborales, problemas reales, experiencias laborales, etc. (el trabajo con estos materiales actúa como fuente de información) y la entrevista (que ayuda en la clarificación de opciones y la valoración de consecuencias). Estas técnicas nos hablan de un enfoque global que recoge de forma ecléctica numerosas influencias anteriores y que participa de la enseñanza de la toma de decisiones tanto directa como indirecta. Por esta razón, como se señalaba al principio, el enfoque se clasifica en ocasiones como un modelo global. Su influencia ha sido muy importante en la elaboración de materiales y programas. (p. 250)

De acuerdo con Rodríguez Moreno (1998), “fue Krumboltz quien anticipó la importancia de la ayuda a los adolescentes ... para que profundizaran y ampliaran sus conocimientos sobre el sistema ocupacional, y sus obligaciones, y para ayudarles a adquirir destrezas específicas relacionadas con el trabajo” (p. 67).

Para Valls (1996), “La intervención orientadora se debe de centrar en primer lugar en ejercer cierta influencia en el entorno proporcionando experiencias de aprendizaje y ayudando a comprender la naturaleza de las experiencias recibidas” (p.39). De esta manera, la orientación deberá brindar ayuda al individuo en la elaboración de generalizaciones sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, a desarrollar estrategias de actuación y a entrenar al individuo para la toma de decisiones. Cabe destacar que, no basta con la información para realizar una toma de decisiones efectiva, sino que es necesario crear estrategias para que el individuo pueda utilizarlas y extrapolarlas a cualquier situación donde deba decidir. Entre las técnicas de entrenamiento de gran utilidad se mencionan las simulaciones y los juegos, ya que proporcionan experiencias que pueden evocarse y transferirse a determinadas situaciones real, en consecuencia, al momento de efectuar una toma de decisión real, puedan evocarse los diferentes procesos a ejecutar. Por su parte, Rivas Martínez (2005) refiere que:

Krumboltz (1994) desarrolló una teoría del aprendizaje social partiendo de una concepción global de la conducta vocacional, determinada por factores genéticos,

ambientales y de azar, por las habilidades, destrezas y aptitudes específicas del individuo y por las experiencias pasadas señalando además el papel que juega el contexto. (p.139)

Se puede inferir que la actividad cognitiva individual está bajo la responsabilidad del propio sujeto, quien tiene que investigar ampliamente para evaluar la pertinencia de las propias percepciones y las del mundo vocacional, creando múltiples alternativas, buscando información fiable y relevante sobre cada alternativa para finalmente realizar la toma de decisiones eficaz.

### Enfoques psicoanalíticos

En todas las etapas de la historia del *counseling psychology* están presentes los aportes del psicoanálisis en sus teorías. También en el desarrollo histórico de la orientación y la intervención psicopedagógica.

A continuación, describiremos algunas teorías con enfoque psicoanalítico comenzando por Sigmund Freud.

Bajo este enfoque, se aplican muchos de los postulados de la escuela psicoanalítica para demostrar de qué manera se produce la elección vocacional. El interés del enfoque radica en que ha inspirado otras teorías psicodinámicas para la orientación académico-profesional como el enfoque basado en las necesidades psicológicas de Anne Roe o el enfoque tipológico de Holland. Grañeras y Parras (2008) presentan los principales postulados del enfoque psicoanalíticos enunciados por Bordin, Nachmann y Segal en 1963:

Señalan la conexión de la infancia con otras etapas vitales y con la toma de decisiones en la vida adulta. Afirman que la elección vocacional se dirige a satisfacer necesidades experimentadas en las primeras etapas del desarrollo: desde este punto de vista el trabajo pasaría a desempeñar la labor de un mecanismo de defensa, la sublimación de impulsos en comportamientos socialmente aceptables y constructivos. El enfoque olvida otras variables contextuales que influyen en la decisión vocacional, tales como condicionamientos y limitaciones económicas y culturales. Ha recibido importantes críticas por su debilidad conceptual y su falta de apoyo empírico. (p. 238)

## Teoría del psicoanálisis de Freud

Sigmund Freud (1856-1939) fue un médico neurólogo que nació en Freiberg, Moravia, imperio austriaco, de origen judío. Creador del psicoanálisis, su enfoque era radicalmente nuevo en la comprensión de la personalidad humana. Permitió demostrar la existencia y poder de lo inconsciente, formulando procedimientos terapéuticos que en la actualidad se aplican en los tratamientos mediante psicoterapia de las neurosis y parcialmente de la psicosis. Sus primeros escritos datan del año 1895.

El objetivo del psicoanálisis es brindar ayuda a la persona para el logro de la comprensión perdurable de sus mecanismos de adaptación, que le permita resolver sus problemas fundamentales. El psicoanálisis constituye una herramienta valiosa para el asesoramiento clínico en la orientación y en la intervención psicopedagógica. Es uno de los enfoques con mayor influencia por sus grandes aportes, especialmente, en los inicios de su praxis en la atención de los casos de neurosis y otras perturbaciones psicológicas, sin embargo, el psicoanálisis como psicoterapia va más allá del campo de la orientación.

Freud trabajó durante muchos años realizando investigaciones sobre los mecanismos psíquicos que utilizan los seres humanos, introdujo el concepto de narcicismo para el estudio de la mente humana, demostró la importancia de los sueños y que la estructura psíquica que se divide en consciente e inconsciente, también la existencia de la sexualidad infantil y el concepto trauma.

De acuerdo con Pisano (2013), Freud implementó el método de asociación libre, para la interpretación de los sueños y que cada elemento del mismo es importante, por más raro que este parezca. Ello consiste en la verbalización de las ideas que se le ocurra al paciente, sin lógica ni orden, utilizando el diván en las consultas. Aseguró que el hablar del paciente no implica que emerja directamente lo inconsciente, pero permite que el terapeuta pueda observar los efectos sobre su discurso.

Hacer consciente lo inconsciente al mismo tiempo, hace que se reordenen los pensamientos conscientes. El sueño es el camino real al inconsciente, ya que estos representan deseos insatisfechos que pueden ser inaceptables para el auto concepto. Freud distingue entre el sueño manifiesto y el latente, el manifiesto es aquel que se

recuerda al despertarse y que puede parecerse incoherente. El latente es el significado del sueño manifiesto; el psicoanálisis busca descubrir este significado latente.

El autor refiere que “Freud llegó a la conclusión de que la sexualidad no coincide con la genitalidad y que aquella no comienza en la pubertad, sino que se inicia desde el nacimiento. La sexualidad humana no puede ser explicada por un instinto” (p.93). En el psicoanálisis, no se reconoce el instinto sexual, sino la pulsión sexual que se irá conformando y organizando como producto de su historia, básicamente en la infantil.

El psicoanálisis está centrado en el pasado, indagando sobre la primera infancia y el ambiente afectivo dentro de la familia. Utiliza la escucha como herramienta para la cura, así, mediante la escucha puede hallar elementos del inconsciente del paciente, que le permitan mitigar las diferentes sintomatologías (ibid). También, el autor presenta elementos fundamentales que Freud llamó cualidades psíquicas. Entre ellas, se mencionan:

*Inconsciente.* El término inconsciente es el más popular del psicoanálisis. Los psicoanalistas lo explican como una dimensión de lo psíquico y lo diferencian de la conciencia. Freud parte de un hecho para demostrar lo inconsciente, puede ser la representación de un elemento psíquico que puede estar en la conciencia y luego desaparecer. También puede reaparecer a través de los recuerdos. Contiene las representaciones que al ser reprimidos no se hacen conscientes. Se caracteriza por la ausencia de una cronología, es decir que es atemporal, y la predominación del principio del placer, el inconsciente expresado de manera simbólica y en él, la realidad interna tiene más valor que la externa. (Op. Cit., p.93)

## Mecanismo de defensa

Son conductas defensivas que permiten evitar la frustración, aunque no resuelven el conflicto, ayudan al sujeto a eliminar la ansiedad y la inseguridad, restableciendo el equilibrio perdido. Los mecanismos de defensa contribuyen en el normal ajuste de la personalidad. Al respecto el autor antes citado, describe algunos de los mecanismos de defensa:

*Represión:* Este mecanismo no suprime el conflicto sino lo lleva al inconsciente.

*Regresión:* Son conductas nuevas pero realizadas de la misma forma que en el

pasado. *Somatización*: El individuo expresa por un conflicto algún síntoma orgánico. *Racionalización*: Es una forma de encubrir un conflicto o una frustración buscando un argumento racional. *Proyección*: El individuo atribuye un impulso o deseo a alguna persona u objeto del mundo. *Introyección*: Es lo que incorpora el individuo de otros como aspectos y características. *Sublimación*: Consiste en canalizar o descargar las tendencias rechazadas por el medio social, realizando conductas socialmente aceptadas. (Op. Cit., p.94)

## Consciente

Es otra cualidad psíquica. Constituye aquello que tiene contacto con la realidad y atiende las situaciones presentes. La conciencia es la encargada de percibir las impresiones de un momento dado. Mediante el consciente se representan las acciones de acuerdo a las necesidades de cada momento. Por medio de esta cualidad se perciben tanto los procesos internos como los externos, sin embargo, reaccionan solo ante algunos de ellos para evitar alterar el equilibrio del organismo. El consciente está siempre asociado a lo inconsciente.

## Preconsciente

El preconsciente se ubica entre el consciente e inconsciente. Este guardará las representaciones que no pasarán a la conciencia y contiene elementos procedentes del inconsciente y que van al consciente, manteniendo dentro de él representaciones producto de la realidad del consciente. Cuando un deseo es reprimido buscará su realización en forma solapada, asimismo, ocurre con las emociones no expresadas o reprimidas y las remembranzas.

Freud desarrolló procedimientos primarios como son: La asociación libre, la interpretación de los sueños y los lapsus, con la finalidad de profundizar en estas representaciones. En este sentido, Rivelis (2009) señala que:

Este aparato psíquico escindido en sistemas (inconsciente y preconsciente-consciente) será reformulado por Freud como un aparato psíquico escindido y compuesto por tres instancias: Ello, Yo, Superyó. Esta reformulación (denominada **segunda tópica o segunda teoría del aparato psíquico**) no anula, sino que profundiza lo anteriormente propuesto. No existe una correspondencia lineal o término a término entre los tres sistemas de la primera tópica y las instancias de la

segunda. El Ello será inconsciente en su totalidad, el Yo será fundamentalmente preconscious-consciente, pero con algunos aspectos inconscientes, y el Superyó tendrá aspectos preconscious-conscientes y otros inconscientes. En medio, Freud habrá desarrollado su teoría sexual; la noción de pulsión; habrá descubierto el principio de compulsión de repetición y habrá establecido la segunda dualidad pulsional. (p.38)

En tal sentido, el sistema inconsciente está gobernado por el principio de placer, busca la descarga inmediata, desplazándose con energía libre. El sistema preconscious es guiado por el principio de realidad (transforma el principio de placer asociándose con este, en la búsqueda de medios posibles de satisfacción), busca rodeos para la descarga y se mueve con energía ligada.

Según Freud, se deben diferenciar tres puntos de vista distintos en relación con el inconsciente: descriptivo, dinámico y tópico. En este sentido, lo descriptivo se considera inconsciente aquello que no es consciente como lo son las representaciones que se encuentran en el preconscious, mientras que no sean llamadas por la conciencia (lo inconsciente, desde este punto de vista, es, el sistema inconsciente y el preconscious). Desde el punto de vista dinámico, comprende el conflicto que surge entre lo inconsciente y algunos aspectos del preconscious (constituyen aspectos inconscientes del Yo): Los mecanismos de defensa que instrumenta el Yo y ciertas representaciones que si bien pertenecen al preconscious son de difícil acceso a la conciencia (ibid).

Desde el punto de vista tópico, lo inconsciente es lo que el sistema inconsciente aloja como las representaciones inconscientes, con sus mecanismos específicos formulados como leyes que comprenden el desplazamiento y la condensación. Así pues, en la teoría que desarrolla Freud hay que distinguir tres puntos de vista: Tópico, dinámico y económico:

El punto de vista **tópico** se relaciona con la división del aparato en sistemas (inconsciente, preconscious-consciente) y, luego, en instancias (Ello, Yo, Superyó). El punto de vista **dinámico** hace referencia a la noción de conflicto (y, por lo tanto, de angustia); el aparato es un aparato conflictivo. Recordemos el conflicto de fuerzas entre la representación de deseo y la defensa como consecuencia de la incompatibilidad de tales representaciones inconsciente con las preconscious (lo que en la conciencia genera angustia que motoriza la represión, es decir, la defensa principal). Luego veremos el conflicto, que tiene que atender los reclamos del Ello,

del Superyó y de la realidad. El punto de vista **económico** hace referencia a la distribución de las representaciones, a los desplazamientos y condensaciones de valores psíquicos entre representaciones... y a los principios que rigen el funcionamiento del aparato psíquico (hemos hecho referencia al principio de placer y al principio de realidad; luego agregamos principio de constancia y principio de compulsión de repetición). (Op. Cit., p.39)

### **Instancias psíquicas**

Por su parte, Pisano (2013) describe las tres instancias psíquicas según Freud: El Ello, en la personalidad es la parte inconsciente, más primitiva e íntima. Integrado por los instintos congénitos y por todo lo reprimido o rechazado. Esta gobernado por el principio de placer, en busca de la satisfacción.

El Yo, es una parte alterada del ello, que recibe las influencias del mundo exterior. Conformadas por elementos de los sistemas consciente y del inconsciente, en tanto que el Consciente es él yo propiamente dicho o Ego, que se conecta directamente con la realidad. Mientras que el Inconsciente se refiere a resistencias o represiones que constituyen mecanismos de defensa, para defendernos del ello y evitando los estados angustia. Es el formador de los síntomas. Además, él debe enfrentarse en su mundo interior con el Super yo, regulando las exigencias de este. Es el mediador entre el Ello y el Súper yo lo que significa mediar entre los impulsos internos y las demandas del ambiente. El Yo está regido por el principio de realidad. Posterga la satisfacción de los impulsos canalizándolos hacia salidas que sean socialmente aceptables.

El Súper yo o Súper Ego consiste en una diferenciación dentro del yo y comprende la conciencia moral del individuo, estableciendo lo que está socialmente permitido o no, por lo que entre sus funciones se compara con la de un juez, además de ser el ideal del yo, como modelo al que el individuo intenta adecuarse. Se origina por el efecto de las primeras identificaciones universales.

Es importante resaltar, en lo que respecta a la elección de una vocación, esta se basa en el principio del placer y el de realidad. En este caso, cuando el sujeto realiza la elección y obtiene alguna satisfacción y espera obtener otras satisfacciones de mayor relevancia. El individuo al final de la adolescencia en relación a la aceptación de un compromiso, desarrolla la capacidad de ubicar en primer orden el principio de realidad (profesión) al



principio del placer. El trabajo y la elección vocacional pueden ejemplificar procesos de sublimación de impulsos sexuales reprimidos.

La identificación es primordial en la elección profesional, el sujeto se identifica con alguien y se propone continuar con esa profesión. Bajo este enfoque no tienen mucha relevancia las aptitudes y los intereses (ibid). Rivelis (2009) en relación con el desarrollo de la sexualidad infantil de acuerdo a Freud, refiere que el individuo debe transitar varias fases:

Fase oral: es la primera. Se extiende desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años, aproximadamente. El placer sexual está fundamentalmente ligado a la excitación de la actividad bucal y de los labios. La actividad de nutrición es la base del desprendimiento de la sexualidad oral y proporciona las significaciones en las que se expresa la relación de objeto: comer, ser comido (fin incorporativo) ... Fase anal (anal-sádica): continúa a la oral. Se ubica aproximadamente entre el año y medio o los dos y tres o cuatro años. La libido se organiza de la primacía de la zona anal. La relación de objeto abunda en significaciones ligadas a la función de defecación; fundamentalmente expulsión-retención y al valor simbólico de las heces... Fase fálica: se desarrolla entre los tres o cuatro y cinco o seis años, aproximadamente. Las pulsiones parciales comienzan en su proceso de unificación bajo la primacía de los órganos genitales. Esto es así porque la diferencia sexual anatómica comienza a tener relevancia en esta fase. Hasta entonces, niños y niñas hablaban de varones y mujeres e, incluso, podían denominar los órganos genitales masculinos y femeninos de la manera en que hubieran escuchado nombrarlos. Pero todo este discurso era carente de significación personal y de repercusión psicológica. (pp. 51-53)

De acuerdo con lo antes mencionado relacionado con la sexualidad infantil y el periodo edípico, el niño aprenderá que su interés sexual por su progenitor del sexo opuesto es prohibido y comienza a reprimir sus pensamientos y deseos y a identificarse más con el progenitor del mismo sexo. En los casos por los cuales surgen sentimientos fuertes de ansiedad y culpa pueden ocurrir situaciones de perturbaciones de la personalidad. También, fijaciones y situaciones de regresión pueden ser causadas por alguna frustración. El citado autor refiere además que durante el período de latencia:

La declinación del complejo de Edipo da lugar a la identificación con la norma paterna, es decir, con la ley que fundamentalmente impone la interdicción del

incesto y establece la normativa social (que tiene por centro a esta pauta cultural de interdicción del incesto) ... Se inicia, entonces, un periodo que se extiende aproximadamente desde los seis años hasta la pubertad, denominado por Freud periodo de latencia. Dice el Diccionario de psicoanálisis de éste es el “periodo comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil (quinto o sexto año) y el comienzo de la pubertad, y que representa una etapa de detención en la evolución de la sexualidad. Durante el mismo se observa, desde este punto de vista, una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos (especialmente el predominio de la ternura sobre deseos sexuales) y la aparición de sentimientos como el pudor y el asco y de aspiraciones morales y estéticas. (p.56)

Por otra parte, puede notarse que el modelo psicodinámico está basado en el marco conceptual emergente del psicoanálisis freudiano, en sus variadas versiones y derivaciones y tienen por objeto el inconsciente, además, apunta a la reestructuración psíquica.

Asimismo, el desarrollo de la personalidad bajo la teoría freudiana se basa en conceptos fundamentales como la bisexualidad que le permite la comprensión de la conducta humana. También el concepto de la bipolaridad de las emociones humanas, lo que implica que la expresión de sentimientos positivos, puede estar acompañada de sentimientos negativos hacia una persona.

Es esencial considerar, el concepto de sublimación de los impulsos sexuales frustrados, los cuales pueden ser orientados en otro tipo de acciones o actividades como el deporte, la música, la cultura, el arte, la tecnología, y otras actividades sociales. Los estudios de Freud, inicialmente, lo llevaron a considerar que la ansiedad era producto de la acumulación y falta de descarga de la libido y, posteriormente, concluyó en que esta obedece a situaciones traumáticas y/o de peligro.

En tal sentido, la ansiedad surge a consecuencia del conflicto mental, caracterizada por una transformación tóxica de nuestras energías, de un Ello que necesita determinadas cosas y que no puede alcanzar, ni satisfacer y de esas obsesiones que a menudo escondemos, provocando miedos injustificados o ciertos traumas enquistados. Algo que debemos agradecerle a Freud fue su determinación en curar lo que él denominó como ansiedad neurótica.

## Procedimientos utilizados en el tratamiento psicoanalítico

En primer lugar, es recomendable que, al momento de decidir aplicar el psicoanálisis, el psicoanalista sea previamente psicoanalizado. Por tal motivo, en las prácticas de orientación debe considerarse como un principio fundamental, para evitar errores y pérdida de tiempo. Esto le permitirá una mayor comprensión de la situación, luego de haber auto experimentado lo que va a aplicar.

En relación con los procedimientos cabe mencionar la catarsis, la asociación libre, la resistencia, las interpretaciones y otras. La catarsis consiste en una forma de descarga verbal y emocional que generalmente tiene un contenido de gran carga sexual, por su parte, la asociación libre es una expresión verbal a través de la cual el individuo expresa todo lo que viene a su mente.

La resistencia es un acontecimiento que consiste en la incapacidad de evocar situaciones pasadas relevantes o la incapacidad de tratar algunos temas que le provocan ansiedad, para ello el psicoanalista utiliza la interpretación que le permite abrir una vía a las asociaciones que permitan una mayor auto comprensión.

Las interpretaciones constituyen procedimientos que utiliza el psicoanalista luego de escuchar (que es lo principal) dice algo que subvierte la cosmovisión consciente del paciente, su modo de ver cotidiano y frecuente. Freud daba interpretaciones apuntando a hacer recordar al paciente un contenido o idea olvidada (reprimida) para hacerla consciente y provocar de este modo el cambio en el psiquismo del paciente.

El propósito de la interpretación era hacer consciente lo inconsciente, tras vencer las resistencias que el paciente opone a la rememoración para evitar la aparición de afectos a veces desagradables. El modelo de interpretación fue establecido por Freud en *La Interpretación de los sueños*, aunque referidas a sueños, pueden aplicarse a otros materiales.

También, utilizó Freud los *lapsus linguae* o parapraxis lo que constituye un recurso como el humor, chistes, paráfrasis y otras expresiones verbales que representan a una manifestación del inconsciente en forma de un equívoco que aparece en la expresión consciente que permitan dar salida de la energía acumulada relacionada con deseos reprimidos (Bisquerra, 1998).

## El movimiento psicoanalítico

Hay varios movimientos internacionales cuyo punto de partida es el psicoanálisis. Surgieron por las discrepancias en el desarrollo de sus ideas y postulados lo que provocó ruptura con la ortodoxia freudiana y el desarrollo de nuevos enfoques. El primero fue Alfred Adler (1870-1937), nació en Viena (Penzing). A pesar de ser discípulo de Freud, desarrolló el enfoque adleriano del *counseling* rechazando la etiología sexual de la neurosis y afirmando que esta era producto de los sentimientos de inferioridad. Su enfoque estuvo centrado en el Yo por encima del Ello. También, por acuñar las expresiones complejo de inferioridad y afán de poder, afirmando que el impulso psicológico que domina a los individuos es el Poder o el Afán de Poder. Su obra es conocida como psicología individual o psicología adleriana. Tomando en consideración lo expuesto por Cloninger (2002), Adler dijo:

Los “recuerdos representan la ‘Historia de mi vida’ de una persona; una historia que se repite a sí misma para advertirle o confrontarla, para mantenerla centrada en su meta y para prepararla mediante las experiencias pasadas, de manera que se encuentre en el futuro con un estilo de acción ya probado” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p.351). Los recuerdos son la clave de un estilo de vida. Los recuerdos de accidentes pueden sugerir un estilo de vida basado en evitar el peligro. Los recuerdos de nuestra madre pueden sugerir temas que tienen que ver con su cuidado o la carencia de éste. Los recuerdos del primer día de clases pueden sugerir “la gran impresión producida por las nuevas situaciones” (p. 354). Adler dijo que siempre incluiría preguntas de los primeros recuerdos en un análisis de personalidad... Los recuerdos tempranos están significativamente relacionados con el interés vocacional y la elección vocacional... (p.115)

En relación con los recuerdos, el autor antes mencionado afirma que, la gente está dispuesta a informarlos y lo hacen de forma espontánea bajo la dirección de un psicólogo. Cualquier recuerdo constituye una pista valiosa del estilo único de vida de una persona. Los recuerdos tempranos son constantemente evaluados en la terapia adleriana y son de gran utilidad con pacientes de todas las edades (ibid).

Carl Gustav Jung (1875-1961) fue un médico psiquiatra y psicólogo suizo, quien rompió con Freud por grandes desacuerdos con sus postulados. Uno de ellos comprende la interpretación de la naturaleza de la libido, al creer que esta fuerza vital había sido

primariamente sexual, pero que a medida que las personas evolucionan a través del tiempo, se desexualizan. Jung incorpora el concepto de inconsciente colectivo y refiere que esto comprenden recuerdos ancestrales del hombre, entre los que se mencionan los estereotipos emocionales como los arquetipos comunes a todas las razas (Bisquerra, 1998).

Entre los aportes de la teoría de Jung (1960) en Cloninger (2002) sobre las psicosis, los peligros del inconsciente colectivo, refiere que:

Interpreta las alucinaciones psicóticas y los delirios como expresiones directas del inconsciente colectivo. Sin el yo consciente para actuar como mediador, este poderoso inconsciente colectivo sobrepasa la individualidad de la persona y deja manifiesto lo que está latente en el resto de nosotros. Las drogas pueden disparar la psicosis el inducir químicamente un encuentro con las imágenes del arquetipo inconsciente. La experiencia directa es peligrosa, pero el inconsciente colectivo puede ser enfocado con cuidado, con la ayuda de símbolos y mitos. (p.84)

En relación con el simbolismo e inconsciente colectivo, tanto Freud como Jung, creyeron que el inconsciente se manifiesta a sí mismo en símbolos. Estos llegan a lo profundo de la psique, más allá de los efectos de la experiencia personal dentro del inconsciente colectivo. Asimismo, el referido autor explica que el punto de encuentro entre el inconsciente y la conciencia, conforma un símbolo, el cual está formado tanto por la experiencia consciente como por el material inconsciente incluyendo los arquetipos. Cabe destacar que, el inconsciente colectivo está determinado por la herencia y no por la experiencia personal, siendo sus contenidos similares de persona a persona, aunque puedan vivir en diferentes ambientes, e incluso en diferentes siglos.

De acuerdo al autor citado, Jung (1960) explica que:

El inconsciente colectivo produce una sensación que Jung llamó **numinosa**, lo que significa “espiritual” o “asombrosos”. Nunca podrá ser totalmente asimilada dentro de la conciencia individual, pero es importante para ésta tener alguna relación con este inconsciente colectivo. Este puede lograrse a través de símbolos, los cuales dan acceso a la energía del inconsciente. Cuando los contenidos inconscientes son simbolizados, pueden volverse conocidos para la mente consciente. No se trata de analizar los símbolos, sin embargo, para hacerlos enteramente conscientes, puesto

que al hacerlo disminuirían su poder, que viene del inconsciente y que alimenta la vida creativa. (ibid)

La teoría psicoanalítica de Jung representa un interesante esfuerzo por comprender la complejidad de la personalidad humana ofreciendo criterios de clasificación que contribuyen a entenderla. Jung consideró que los individuos nacen con una actitud psicológica que puede ser introvertida o extrovertida. Esto estará determinado de acuerdo a su interés natural por su mundo interior o por la realidad social que los rodea.

También, enfatizó el hecho de que el ser humano se orienta en el mundo mediante el sentimiento, el pensamiento, la intuición y la sensación, las cuales constituyen cuatro funciones básicas de sus postulados. Así pues, estas funciones no se desarrollan todas por igual, por lo que siempre una lo hará mayormente, seguida por otra que lo hará medianamente, y los dos restantes permanecen en un plano inconsciente.

Otto Rank (1884-1939) nacido en Viena, fue un psicoanalista y profesor austriaco, discípulo de Freud por espacio de veinte años, durante ese tiempo perteneció a la Sociedad Psicológica de los miércoles como secretario, lo que le brindó un significativo reconocimiento. Sus diversas obras desde el plano teórico, especialmente las que precedieron sus reflexiones sobre el trauma del nacimiento, siempre contaron con el respaldo de Freud y sus colaboradores. Es importante reseñar lo expresado por Pizarro (2012) en el cual refiere que:

Pese al lugar de privilegio que Rank ostenta hacia 1923, las innovaciones teóricas y técnicas desarrolladas junto a Ferenczi (Ferenczi & Rank, 1924/1994) tuvieron una recepción crítica por parte del Profesor y provocaron revuelo en el círculo freudiano. Meses más tarde, los postulados sobre la función traumática del nacimiento generarían una crisis entre sus miembros, a la vez que dieron inicio a la ruptura definitiva de Rank con su mentor y lo conducirían a la independencia (Breger, 2000; Lieberman, 1991; Rudnytsky, 2003). (p.424)

Según Rank, el trauma del nacimiento constituye la causa de la perturbación emocional, mayor que la provocada por el complejo de Edipo, complejo de castración y represión. El trauma del nacimiento hace énfasis en el papel que juega la madre en el desarrollo del niño. De este modo, la madre era el punto originario, tanto del bienestar (útero) así como también, del dolor (nacimiento). En las personas, coexisten tendencias progresivas y

regresivas; la tendencia apremiante a la separación y la diferenciación y la tendencia también apremiante a la fusión, que incluye la unión con la familia y la comunidad, esto es, en la separación hay tanto sufrimiento como alegría.

En tal sentido, la separación del vientre materno debía ser considerada un evento traumático, lo que permitió explicar tanto la neurosis como la humanización en general. Sus postulados representan un gran aporte a la teoría psicoanalítica, a pesar de que constituyen un reto a los principios freudianos que definían el complejo de Edipo, la función paterna, la castración y la represión, como los basamentos de la teoría y la práctica del Psicoanálisis. También, se le atribuye el concepto de autorrealización, de gran relevancia en la praxis de la orientación al ser considerada como el propósito fundamental para el desarrollo humano.

Prosiguiendo con las ideas de Freud, estas han tenido una continuidad en sus discípulos, representantes del movimiento psicoanalítico, quienes, partiendo de ellas, las desarrollaron, dando lugar a nuevos postulados que dieron origen a la psicología del Yo. Entre los principales representantes se mencionan a Ana Freud, Harry Stack Sullivan, Eric Fromm, Karen Horney, David Rapaport, Erik Erikson, Heinz Hartman y otros. En la evolución de las corrientes psicoanalíticas, siempre se consideró la naturaleza adaptativa a través de procesos controlados por el Yo. De igual modo, atienden a las influencias del entorno social.

Harry Stack Sullivan (1892-1949) fue un psiquiatra, nacido en Nueva York, Estados Unidos. Parte del psicoanálisis y desarrolla un interés por el estudio de la individualidad y por la importancia que tiene la relación mutua entre terapeuta y paciente, lo que marca la diferencia con los postulados de Freud. Sullivan es reconocido por su aporte de la teoría interpersonal, para entender cómo las relaciones sociales afectan a la personalidad.

La meta de la conducta humana incluye la búsqueda de satisfacción y de seguridad. Las satisfacciones se relacionan con la fisiología, entre ellas, la alimentación, la excreción, la actividad, descanso, el sueño, el sexo y la búsqueda de seguridad tienen un carácter más psicológico, como la evitación de la ansiedad y el mantenimiento de la autoestima, remiten el bienestar, sentimiento de pertenencia y a ser aceptado.

Asimismo, considera que gran parte de los problemas emocionales obedecen a falta de seguridad en la persona.

Entre los aportes de Sullivan, se reconoce la teoría de la personalidad que conllevó a la creación **de la escuela del psicoanálisis interpersonal**. Al respecto, Lonergan (2006), refiere lo siguiente:

Harry Stack Sullivan tiene una presentación de la psiquiatría de las relaciones interpersonales, *La teoría interpersonal de la psiquiatría*. Su método y teoría de la psicología profunda y psiquiatría se basa en las relaciones interpersonales. Él no está explicando las cosas por sus causas en términos de la *libido* de Freud ni nada parecido. Habla de la relación entre el paciente que está examinando y él mismo, y la relación entre ese paciente y la demás gente con quien vive ese paciente. Ésa es una teoría psiquiátrica como teoría de campo: las relaciones entre las personas. (p. 209)

Jacques Lacan (1901-1981), de origen francés, psiquiatra y psicoanalista con base en el estructuralismo, realizó una interpretación lingüística del psicoanálisis. Entre sus aportes, determinó que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, incorporando, a su vez, elementos del estructuralismo, la lingüística estructural, la matemática y la filosofía. Todo ello fundamentado en la experiencia analítica y en la lectura de Freud. De acuerdo con Parker y Pavón-Cuellar (2013): “La expresión de “análisis de discurso” (AD) designa una constelación heterogénea y transdisciplinaria de concepciones metodológicas, ejecuciones prácticas y suposiciones teóricas... explícitas o sistematizadas, cuyo único denominador común es el estudio analítico de las manifestaciones discursivas del lenguaje” (p.12).

Al respecto los precitados autores refieren que:

El AD está interesado en las manifestaciones discursivas como tales, como discursos específicos y concretos en los que intervienen sujetos puntuales y se entrelazan factores psicológicos y sociológicos. Aunque el AD no se confunda con la lingüística, si tuvo su origen en ésta, y específicamente en el trabajo del lingüista Zellig Harris (1952), quien forja la expresión “análisis de discurso” para describir “un análisis de la ocurrencia de elementos en el texto”, en “relación con otros elementos en el texto” y no “con algo más en el lenguaje” lo que permite “descubrir algo de la estructura del texto” y “saber no sólo qué dice el texto”, sino “como lo dice” (p.107) ... Después de Harris, y especialmente a partir de los sesenta, el AD sale de la lingüística y penetra en las demás ciencias humanas y sociales. (pp. 12-13)



Desde la perspectiva psicoanalítica existen diversos enfoques del *counseling*, entre los cuales se describe brevemente el asesoramiento psicológico de Bordin.

### El asesoramiento de Bordin

Edward S. Bordin (1913-1992) su obra fundamental es *Psychological counseling* (1955) incorpora nuevas consideraciones sobre psicología social y relaciones terapéuticas. Su enfoque de asesoramiento tiene perspectiva psicoanalítica y psicologista. De acuerdo a lo presentado por Bisquerra (1998):

El *counseling* de Bordin (1978) va dirigido a ayudar a personas, relativamente maduras o con ansiedades mínimas, a superar los obstáculos propios del desarrollo de la personalidad. Es un enfoque preferentemente psicologista, como su misma denominación indica. Se preocupa por la afectividad, las motivaciones y la personalidad, además de la resolución de problemas específicos (Patterson, 1974:301). Se utilizan técnicas psicoanalíticas. Se aplican tests para el diagnóstico y el autoconocimiento. Otras técnicas que se incluyen son la asociación libre, la aceptación, la comprensión y la interpretación. Se propone una utilización adecuada de los silencios, de tal forma que las respuestas verbales y no verbales permitan entrever al asesor todo lo que le interesa saber sobre el cliente. En relación al asesoramiento se analizan tres dimensiones: ambigüedad, el equilibrio entre los factores cognitivos y conativos y la relación interpersonal. (p.499)

Bajo este enfoque psicologista, se pretende que el cliente con la ayuda del asesor logre su autonomía para analizar y hallar soluciones a sus problemas para la toma de decisiones, la comprensión y la modificación de sus actitudes personales. En este sentido, la relación asesor-cliente es una alianza terapéutica de carácter activo, con la finalidad de producir cambios y la satisfacción de sus necesidades y protegerle de la ansiedad. En relación a la naturaleza de las necesidades estas son básicamente de carácter inconsciente. Corbella y Botella (2003) en relación a la alianza terapéutica:

... (Bordin, 1976) definió la alianza como el encaje y colaboración entre el cliente y el terapeuta e identificó tres componentes que la configuran: (a) acuerdo en las tareas, (b) vínculo positivo y (c) acuerdo en los objetivos. Las tareas se refieren a las acciones y pensamientos que forman parte del trabajo en el proceso terapéutico, de modo que la percepción de estas acciones o tareas como relevantes para la mejoría

es una parte importante del establecimiento de la alianza. También el acuerdo entre terapeuta y paciente respecto a cuáles son los objetivos a alcanzar con la psicoterapia, así como compartir mutuamente confianza y aceptación son elementos esenciales para una buena alianza. A pesar de la importancia atribuida a la alianza terapéutica, Bordin (1980) afirmó que una alianza positiva no es curativa por sí mis-ma, sino que es un ingrediente que hace posible la aceptación y el seguimiento del trabajo terapéutico (citado en Horvath y Luborsky, 1993). (p. 208)

Otra consideración es la de Andrade González (2005) en relación con la formalización de la alianza terapéutica, la misma comprende los siguientes componentes:

1. El vínculo abarca una compleja red de nexos personales positivos entre paciente y terapeuta, cuya calidad determina el tono emocional que el paciente tiene del terapeuta y que incluye aspectos tales como la empatía, la confianza mutua y la aceptación. Conviene aclarar que un concepto relacionado con el vínculo es el de *rapport*, entendido este último como el grado de contacto afectivo entre paciente y terapeuta (Fernández-Liria y Rodríguez, 2001).
2. Acuerdo entre paciente y terapeuta respecto a los objetivos de la psicoterapia, es decir, el mutuo consentimiento acerca de qué es lo que se pretende lograr con la intervención psicoterapéutica.
3. Acuerdo entre paciente y terapeuta respecto a las tareas o actividades a realizar, intrínsecamente relacionadas con la psicoterapia que se esté llevando a cabo. Hace referencia al acuerdo acerca de los medios adecuados para alcanzarlos objetivos propuestos, por lo que una relación terapéutica que esté funcionando bien se caracteriza por el hecho de que: a) tanto paciente como terapeuta perciben la importancia y relevancia de estas tareas y b) cada uno de ellos está dispuesto a aceptar la responsabilidad de la realización de las mismas (p.13).

Unos de los principales aportes de Bordin son el *counseling* vocacional y la utilización de los tests, lo que constituye una valiosa contribución para la orientación educativa. Desde este punto de vista, la elección más apropiada es la que logra satisfacer las necesidades que conllevan a un equilibrio entre el placer y la realidad. En este sentido, la elección vocacional se considera un acto específico que se da en determinados momentos de la vida (Bisquerra, 1998).

## La terapia breve

La terapia breve tiene una perspectiva terapéutica cognitivo conductual. Su origen se encuentra en la orientación hacia el logro del insight como el objetivo principal en la psicoterapia psicodinámica (Bellack & Siegel, 1983; Golfried, Greemberg & Mamar, 1990), caracterizada por el interés en el aquí y el ahora de la terapia conductual y el establecimiento de una relación terapéutica empática de la terapia centrada en el cliente (Hewitt y Gantiva, 2009).

Se fundamenta teóricamente en la motivación de logro (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953) y en la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977; 1982; 1986) en la búsqueda del bienestar psicológico y ajuste. Este último está determinado por los juicios y expectativas con respecto a las habilidades y capacidades personales, así como también por la probabilidad de afrontar con éxito las demandas y los desafíos ambientales. De igual modo, impactan en la disfunción psicológica y en los efectos de las intervenciones terapéuticas de los problemas emocionales y comportamentales (ibid).

Es importante destacar que la terapia breve es utilizada en la orientación psicopedagógica. Comprende tres etapas, inicio, acción y final. Comienza con la entrevista inicial de diagnóstico que permite la exploración de la actitud del cliente hacia el cambio, sus habilidades sociales en su relación con el terapeuta y su capacidad para identificar el problema. Utiliza la historia de vida como técnica para la entrevista, así como también, el cuestionario o grabación en video. En la segunda etapa, denominada de acción, se desarrolla un proceso de activación provocado por el terapeuta para impulsar la acción del cliente hacia los objetivos establecidos. En la fase final se busca el autocontrol y la solución de problemas.

La terapia breve se caracteriza por desarrollarse en tiempo limitado y de corta duración, siendo recomendable un máximo de cinco sesiones de cuarenta y cinco a sesenta minutos, está centrada en el presente más que en la historia lejana de la persona, aunque el pasado sirve de referencia pero, es en el presente y en el futuro donde se pueden aplicar los cambios alcanzados, procura aumentar la motivación y la apertura al cambio, trabaja la cognición y la emoción para lograr el cambio deseado, tiene como objetivo la toma de decisiones y el inicio del cambio comportamental y se desarrolla a través de pasos que permitan el logro de los objetivos de las intervenciones breves.

Al respecto, Miller y Sánchez (1994) en (*idem*, 2009) proponen:

...Una estructura básica de intervención breve denominada FRAMES (por sus siglas en inglés: Feedback, Responsibility, Advise, Menu, Empathetic, Selfefficacy), que consiste en: 1. Proporcionar retroalimentación sobre los posibles riesgos personales y sociales del comportamiento de la persona. 2. Enfatizar en la responsabilidad de la persona en su proceso de cambio. 3. Asesorar al consultante sobre su cambio de comportamiento. 4. Proveer al consultante una amplia gama de opciones de cambio. 5. Desarrollar una relación empática. 6. Fortalecer la autoeficacia en el consultante sobre su capacidad de cambio. (p.169)

Como aporte a la orientación es importante considerar que las intervenciones breves han demostrado su efectividad en el tratamiento de comportamientos adictivos, problemáticas específicas de ansiedad y depresión entre otras (Arco, López, Heilborn y Fernández, 2005; Labrador, Fernández y Rincón, 2006; Vera-Villaroel, Valenzuela y Abarca, 2005; Amaya, Cardona, Ramírez, Sánchez y Gantiva, 2008). Otros autores refieren el déficit en solución de problemas y conflictos maritales (Bannink, 2007; Gingerich y Eisengart, 2000) en (*ibid*).

## Psicología humanista

Es llamada la tercera fuerza que surge a mediados de siglo XX, posterior al conductismo y al psicoanálisis. Está sustentada filosóficamente por los aportes de la fenomenología y el existencialismo, también en algunos elementos de la psicología del Yo. Los principales representantes del enfoque humanista, basado en la terapia centrada en el cliente son Carl Rogers, seguida por la terapia Gestalt de Fritz Perls, Allport, Maslow y otros.

## Carl Rogers y la terapia centrada en el cliente

Es relevante mencionar a Carl Rogers (1902-1987), quien nació en Oak Park, Illinois, Estado Unidos. Se graduó de psicólogo en la Universidad de Columbia y es el principal representante de la terapia centrada en el cliente. Se destacó por un gran número de obras y demás producciones relacionadas con la psicología y la psicoterapia destacando el *Counseling and psychotherapy* (1942), fue traducido al castellano en 1978 titulado: Orientación psicológica y psicoterapia, en su obra desarrolla la orientación no directiva y

el asesoramiento basado en la teoría del sí mismo (*self*). La misma se caracteriza por destacar el concepto del yo y la autorrealización. Para Rogers, el cliente es capaz de hacer su propia elección si se le proporciona un ambiente de libertad, libre de amenaza.

El *counseling* de Rogers (1945) se caracteriza por ser una relación estructurada, precisa, nada imperativa que permita que el cliente encuentre la oportunidad de explorar con libertad y, sin temor alguno, sus dificultades y las actitudes emocionalizadas que las rodean. En esta relación de ayuda el cliente debe llevar la iniciativa y decidir si necesita ayuda, en consecuencia, debe buscarla y aceptar su responsabilidad en la resolución de su problema. En este proceso, el orientador es no directivo y su tarea fundamental es comprender, aceptar y clarificar los sentimientos del cliente. Interviene poco y comunica poca o ninguna información. No dirige la entrevista, no manifiesta aprobación ni desagrado, tampoco hace sugerencia. Su principal actitud es brindar la mayor atención con todos los sentidos a los sentimientos que el cliente expresa más que al contenido intelectual de lo que dice y se evita que la entrevista sea una relación de dependencia del cliente respecto del asesor.

El trabajo del asesor se basa en sus actitudes más que en sus técnicas. La función de este consiste en asumir el marco interno de referencia del cliente, percibiendo el mundo como lo ve el asesorado, dejando de lado las percepciones recibidas desde el marco externo de referencia y lograr la comprensión empática con el cliente. Es fundamental que el asesor perciba al cliente de la misma forma como él se percibe. Cabe destacar que posterior a múltiples investigaciones y animado por los resultados positivos Rogers en Bisquerra (1998):

Abandonó gradualmente las relaciones *centradas en el cliente* que constituyeron el objetivo de la mayor parte de su carrera profesional. Le interesaban más las situaciones *centradas en la persona*, las cuales tenían revolucionarias implicaciones para cualquier sistema político y social. La propia revolución interior por la que atravesó Rogers y sus resultados se presentan en *Carl Rogers on Personal Power* (1978) ... (p. 417)

Hasta el momento de su muerte en 1987, cuando tenía 85 años de edad, Rogers dirigió el Centro de Estudios de la Persona. Decidió dedicar la última década de su vida, a aplicar sus ideas también a situaciones políticas y organizó talleres dedicados a la resolución de conflictos y a la diplomacia ciudadana en Sudáfrica, Austria y la Unión Soviética (Macy,

1987; Rogers, 1986b, 1987a; Swenson, 1987). Los pasos en el proceso de *counseling* de C. Rogers (1942-1984) son los siguientes:

- El cliente busca ayuda.
- Se define la situación.
- Se estimula la libre expresión.
- El consejero acepta y aclara.
- Las emociones positivas se expresan de manera gradual.
- Se reconocen los impulsos positivos.
- Se profundiza el conocimiento de sí mismo.
- Se definen las opciones.
- Se toman decisiones positivas.
- El conocimiento se enriquece.
- La independencia aumenta.
- La necesidad de ayuda disminuye (Op. Cit., pp. 436-437).

Monereo (1996) en Chacón (2003) sostiene que las bases fundamentales del modelo de consejo se encuentran en la orientación no directiva de Carl Rogers (1940), apoyada a su vez en la teoría psicodinámica de la personalidad determinada por:

- Distinguir distintos planos integrados en la atención a las situaciones planteadas por los sujetos (instintivo, afectivo e intelectual) al producirse un problema en uno de ellos se genera manifestaciones en los otros planos.
- Sostener que la conducta desajustada se da, cuando hay incongruencias entre los sentimientos, las necesidades internas (de seguridad, pertenencia al grupo, estima y autorrealización) y las experiencias exteriores. El origen de los conflictos es individual y responde a la frustración en la autorrealización del sujeto. La orientación es considerada en este modelo, como un proceso de ayuda al sujeto en la toma de conciencia de sus conductas mediante la entrevista terapéutica. (p.103)

En síntesis, la terapia de Rogers está centrada en el cliente, no paciente, donde él mismo (sí mismo) indague cuáles son las dificultades que lo afectan, así como también la búsqueda del equilibrio de su “yo” para lograr la autonomía mediante el uso de su libertad (de pensamiento) y lo que hace con la realidad que lo rodea, desarrollando sus potencialidades para su crecimiento personal, satisfaciendo sus necesidades y obtener así su autorrealización.

## Terapia de la Gestalt

Friederich S. Perls (1893-1970) es considerado como el creador de la terapia gestáltica. Poseía características claramente diferentes que lo hicieron un extraordinario terapeuta.

Se alejó de la práctica del psicoanálisis, para incursionar su propia manera de explorar el tratamiento clínico, logrando no solo muchas curas milagrosas, sino también atrajo la atención de un gran número de terapeutas que acudían en masa a sus Seminarios en Esalen (California) (Vásquez, 2011).

Al revisar la interpretación de Patricia Baumgardner del libro *Terapia Gestalt, teoría y práctica*, de Fritz Perls (2003) encontramos una serie de elementos que es necesario tener presentes:

la terapia Gestalt es una terapia existencialista, que se ocupa de los problemas provocados por nuestra aversión a aceptar la responsabilidad de lo que somos y de lo que hacemos. Fritz ha creado un proceso de terapia que, en su forma ideal, evita conceptos. Separa “hablar acerca de...” y la moral, del proceso de la terapia. Lo que nos deja es el estudio de los datos, y de la conducta observable que constituye el fenómeno, en lugar de nuestras propias conjeturas o las de otras personas. La terapia Gestalt primero diferencia y a continuación se ocupa de lo que experimentamos, más bien que de lo que pensamos. Esto significa que el terapeuta Gestalt debe suministrar una situación especial: se convierte en un catalizador que facilita la percepción del paciente de lo que existe en el momento, y que frustra los diversos intentos de evasión del mismo. (p.19)

La Terapia Gestalt forma parte de la psicología humanista o tercera fuerza. Es utilizada tanto para desarrollar el potencial humano como para tratar enfermedades. La psicología de la Gestalt ha sido de gran valor en el arte, la educación y la psicoterapia. Los principales representantes de la psicología de la Gestalt fueron Perls (1893-1970) considerado como el fundador de la terapia Gestalt (Gestalttherapy), además se mencionan a Wertheimer, Kohler, Koffka, Goodman, entre otros, cuyos aportes permitieron construir las bases para la implementación de la Gestalt y la psicoterapia.

En este sentido, la terapia de la Gestalt se basa en tres principios teóricos: La *experimentación del "aquí y ahora"*, la *toma de conciencia* y la *responsabilidad*. Es importante señalar que la Gestalt aplicada a la psicoterapia comprende todo lo relacionado con la psicología normal como la anormal. Otro aporte de Perls (ibid, 2003) refiere que:

La labor del terapeuta consiste en proporcionar un lugar especial en que alguien más pueda descubrir cómo relacionarse consigo mismo y desear ser él mismo. Podemos

proporcionar ese lugar especial atendiendo al paciente en una forma particular. El “camino” va apareciendo, mientras nosotros permanecemos en la situación presente, ocupándonos del “cómo” de la conducta. Hasta el grado en que podamos crear un lugar para descubrir y experimentar cómo es que los sucesos ocurren en este momento de estar juntos, el paciente dispone de lo mejor con que podemos contribuir para la labor que ha venido a realizar. El compromiso de trabajar con el flujo de los fenómenos existentes se basa en dos suposiciones básicas de la terapia Gestalt: sólo existe el momento presente y lo que el paciente hace ahora lo hace también en su existencia ajena a la situación terapéutica. (pp. 43-44)

De acuerdo con Vásquez (2011) en relación a los conceptos de hombre-mundo:

La Gestalt entiende al hombre desde una concepción holística: como un todo integrado (mente, cuerpo, espíritu) que no puede explicarse como la interacción de sus partes constitutivas porque «el todo es más que la suma de las partes». No podía ser de otro modo ya que el propio nombre de la escuela: Gestalt, implica totalidad: «una entidad individual, concreta y característica, que existe por separado y que tiene una forma o estructura como uno de sus atributos». (p. 41)

Esta terapia tiene como objetivo enseñar a la persona a centrarse en el presente, en el “aquí y en el ahora” y a tomar conciencia de sus sentimientos y deseos, para mejorar la coherencia entre lo que siente y piensa y cómo actúa. En tal sentido, esta constituye un modo de vida experiencial, en el que la persona aprende a incorporar una **filosofía de vida**, basada en la vivencia del momento, del aquí y ahora y la rehabilitación emocional, prestando especial atención al manejo de las redes sociales, ya sea con sus familiares o con los amigos con los que se convive y comparte. Como puede verse la Gestalt es más que una terapia, constituye una filosofía de vida. Vásquez (2011) refiere que el mundo para la Gestalt es:

Un sistema integrado con leyes propias (también la gestalt-mundo es un todo que es mucho más que la suma de sus partes y su interrelación: mundo físico, mundo psicológico y mundo espiritual), el hombre se encuentra inmerso en ese universo del que no sólo es una parte, sino que (siguiendo al holismo) de algún modo comparte sus características (extraídas del taoísmo y el Zen, el hombre sería un microcosmos dentro de un macrocosmos). (p. 45)



Asimismo, este concepto está basado en principios de leyes físicas (Hartmann, Von Berthalanffy; ha sido llevado por la Gestalt al campo psicológico, tanto en la física como en la biología y en la psicología hay fenómenos cuya representación dependen del carácter del campo total (ibid).

La terapia de la Gestalt se caracteriza por ser, básicamente, una agrupación de ejercicios dirigidos a potenciar el crecimiento normal. Esto permite el desarrollo del “darse cuenta”, *awareness* de uno mismo y de una variedad de aspectos de uno mismo, mediante la realización de ejercicios diversos y representaciones psicodramáticas de los distintos aspectos del Yo, lo que conlleva al individuo a alcanzar su crecimiento normal.

La utilización de la técnica del darse cuenta y la aceptación de las emociones indeseadas son las condiciones indispensables para el logro de la curación. La toma de conciencia conduce a la autorregulación del organismo deseada desde dentro. Por su parte, Bisquerra (1998) resume las reglas y juegos de la terapia Gestalt de la siguiente forma:

Según el “principio del ahora” hay que utilizar el tiempo presente: “No hay más realidad que el presente”. Regla del “tú y yo”: dirigirse directamente a una persona. “Utilización del Yo”: sustituir la tercera persona, “el”, por la primera al hablar del propio cuerpo, sus movimientos y sus acciones. “Utilización del darse cuenta continuo”: centrándose en el “cómo” y “qué” de las experiencias, más que el “por qué”. “No criticar”: dirigirse directamente a una persona cuando está presente y no lanzar afirmaciones sobre ella si no está presente. “Pedir al paciente que convierta sus preguntas en afirmaciones”. “Juegos del diálogo”: sobre dos partes distintas de su personalidad. Otros juegos son “Hacer rondas”, “Yo me hago responsable”, “Tengo un secreto”, “Representar la proyección”, “Inversión de papeles”, etc. (p.508)

Para ampliar la información a los lectores que nunca han practicado este método, mencionaremos algunas de las técnicas más utilizadas de la gran cantidad que existen: un ejercicio de *awareness*, el *hot seat*, la puesta en acción, el monodrama, la amplificación, la confrontación directa, el trabajo de sueños, la expresión metafórica. (Ginger, S. y Ginger, A., 1993). Para profundizar tanto en el enfoque Gestalt como en sus técnicas, se sugiere una lectura a profundidad de los autores citados, descritos en las referencias bibliográficas.

## Análisis transaccional

El canadiense Eric Berne (1910-1970) es considerado el padre del análisis transaccional (AT) apoyado en los aportes sobre la percepción de Penfield, el psicoanálisis de Freud y Harry Stack Sullivan (1953) y la terapia Gestalt, toda esta influencia le permitió a Berne afirmar que es necesario tener presente las experiencias y los sentimientos de la infancia, por la notable influencia que tienen en la conducta posterior de una persona. En consecuencia, debe prestarse atención al pasado, a las vivencias, las cuales determinarán el tipo de relación entre dos personas.

Cabe destacar que el análisis transaccional es una teoría de la personalidad, de carácter humanista y una psicoterapia sistémica para el conocimiento y cambio personal. También, es un sistema de psicoterapia individual y grupal, cuya aplicación práctica es de gran utilidad en la psicoterapia clínica, en el desarrollo personal, en el ámbito educativo y organizacional. Berne (1974a, 1974b, 1975a, 1975b, 1983) citado por Bisquerra (1998) en relación al análisis transaccional (AT) expresa lo siguiente:

En el AT se analiza la personalidad a partir de tres estados básicos: Padre, Adulto y Niño. Los cuales suelen abreviarse en la palabra PAN. El Padre es el contenido de las normas y prohibiciones de la infancia. El Adulto es como una computadora que recibe y procesa información, completada con un «ethos» (costumbre, norma, moral, actitud ética) y un «pathos» (capacidad de suscitar una emoción afectiva, pasionalidad). El niño representa los sentimientos y las emociones. La comunicación entre las personas es diferente según desde qué estado lo hagan. El AT es un método para examinar las «transacciones» sociales y determinar qué partes de la personalidad de un individuo se hallan implicadas. La «transacción» es la unidad básica de la comunicación humana. Se considera que la motivación fundamental de toda conducta social humana es la necesidad de *caricias*. (pp. 508-509)

De acuerdo al referido autor, bajo el enfoque transaccional, la psicoterapia es una transacción que se da entre el paciente y el terapeuta, donde ambos examinan las experiencias presentes y pasadas y el ambiente en el que interactúan, dando importancia al desempeño de roles del cliente puesto que estos roles son representativos de su conducta en su cotidianidad o vida real.

En este sentido, existen dos tipos de roles: Explícitos son los sociales e implícitos son los psicológicos. El cliente no es consciente del desempeño de estos dos tipos de roles. El propósito de la terapia es lograr el cambio de conducta mediante acciones que permitan el darse cuenta que conlleve a descubrir tanto los roles explícitos como los implícitos. Harris (2020) presenta cuatro posiciones vitales posibles respecto a uno mismo y a los demás:

1. Yo estoy mal – tú estás bien.
2. Yo estoy mal – tú estás mal.
3. Yo estoy bien – tú estás mal.
4. Yo estoy bien – tú estás bien.

Al respecto, es necesario conocer que, según la opinión del autor citado, durante el final del segundo año de vida o durante el tercero, el niño ha seleccionado ya una de las tres primeras posiciones. La posición “yo estoy mal, tú estás bien” representa la primera decisión provisional de acuerdo a las experiencias durante el primer año de existencia. Luego, finalizando el segundo año, la posición puede mantenerse o darse un cambio o deja paso a la posición dos o tres: “yo estoy mal, tú estás mal” o “yo estoy bien, tú estás mal”. En este orden de ideas, al llegar a este punto del desarrollo evolutivo, el niño será gobernado por la posición elegida, la cual se mantendrá y será su guía durante el resto de su vida, a menos que, posteriormente y de manera consciente, se produzca un cambio hacia la cuarta posición: Yo estoy bien – tú estás bien. Naranjo (2004) en relación con el papel y funciones de los orientadores:

Desde la perspectiva de este enfoque, el orientador funciona básicamente como un maestro y como tal explica concepciones entre ellas: la del análisis estructural, el análisis de guiones de vida y el análisis de juegos psicológicos. El Análisis Transaccional enfatiza la importancia de la igualdad en la relación persona-terapeuta, que se manifiesta... mediante el establecimiento de contratos entre el terapeuta y los miembros del grupo. Así, el papel del terapeuta consiste en aplicar su sabiduría para facilitar el cumplimiento del contrato que la persona propone. Otra función del orientador es crear un clima en el cual los participantes puedan descubrir por sí mismos, cómo los juegos psicológicos que desarrollan están apoyados en sentimientos negativos crónicos y cómo mantienen esos sentimientos para confirmar sus guiones de vida y decisiones tempranas en la vida. Su papel también es desafiar a los miembros del grupo para que descubran y experimenten

formas más eficaces de vivir. En resumen, su papel es el de ayudar a las personas a adquirir las herramientas necesarias para el logro de cambios productivos. (p. 168)

## Logoterapia de Viktor Frankl y el enfoque existencialista

Viktor E. Frankl (1905-1997) nació en Viena, Austria. Inicia su vida profesional como neurólogo y psiquiatra, de orientación psicoanalítica, ya que recibió las influencias del psicoanálisis de Freud y de Adler, de la filosofía existencialista de Heidegger, Scheler y Jaspers. Fue a partir de 1938 cuando acuñó los términos análisis existencial y logoterapia por primera vez. Es importante acotar que Frankl, fue prisionero y sobreviviente del Holocausto, vivió la pérdida de sus padres, hermano y esposa, en los campos de concentración de Auschwitz y Dachau (1942-1945). Tan terribles y dolorosas vivencias, las relató de forma reflexiva en su principal obra.

Al revisar el prefacio del libro *El hombre en busca del sentido* (publicado en castellano por la editorial Herder en 1946) con autoría de Viktor Frankl, encontramos información que resultó muy interesante. El libro apareció, por primera vez, en 1946 con el título de *Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager* (Un psicólogo en un campo de concentración). La primera edición del libro fue vendida con rapidez. Enseguida publicaron la segunda edición con más ejemplares, sin embargo, la obra pasó desapercibida. De acuerdo a Freire citado en Frank (2015), la obra fue traducida al inglés, luego del fracaso de la edición alemana, con un nuevo título: *From death-camp to existentialism* (Desde el campo de la muerte al existencialismo), tampoco obtuvo éxito (1955 y 1959).

En 1961, el profesor Gordon Allport sugirió a Gobin Stair, director de la *Beacon Press*, que realizara una nueva edición del libro. La *Beacon Press* consintió en publicarlo por deferencia a Allport, al considerarlo uno de sus autores brillantes en aquellos tiempos. Frankl debía agregar al texto original una breve exposición de los conceptos básicos de la logoterapia.

Este nuevo formato del libro fue vendido con el título *Man's search for meaning* (El hombre en busca de sentido). Esta nueva edición se convirtió en un éxito mundial y la obra fue traducida cerca de treinta idiomas. El libro fue declarado por la *Library of Congress*, en Washington, como uno de los diez libros de gran influencia en Estados Unidos en el siglo XX.

Para Frankl (2003), la logoterapia es una de las escuelas del campo de la psicoterapia y se ubica en la categoría de “psiquiatría existencial”. El término de *existenzanalyse* fue introducido en 1930 por el autor y consiste en una designación y denotación alternativa de logoterapia.

Este término fue acuñado por Frankl en 1920. Cuando los escritores americanos comenzaron a publicar trabajos sobre *existenzanalyse*, la traducción del término fue “análisis existencial”. Pero, usaron el mismo término como “análisis existencial”. Cabe destacar lo expresado por Allport citado en Frankl (1991):

Frankl gusta de citar a Nietzsche: “Quien tiene **un porque para**, vivir, encontrará casi siempre el **como**” ... la capacidad de "elegir la actitud personal ante un conjunto de circunstancias". Esta última libertad, admitida tanto por los antiguos estoicos como por los modernos existencialistas, adquiere una vivida significación en el relato de Frankl... Como psicoterapeuta que es, el autor quiere saber cómo se puede ayudar al hombre a alcanzar esta capacidad, tan diferenciadoramente humana, por otra parte. ¿Cómo puede uno despertar en un paciente el sentimiento de que tiene la responsabilidad de vivir, por muy adversas que se presenten las circunstancias? (p.8)

El autor considera que casi todas las publicaciones de la tercera escuela vienesa de psicoterapia o logoterapia preceden de las escuelas de Freud, Jung y Adler. Frankl se diferencia de los existencialistas europeos, en que no es ni pesimista, ni antirreligioso; por el contrario, asume una postura sorprendentemente esperanzadora en relación con la capacidad humana de superar sus dificultades y descubrir la verdad conveniente y orientadora. La logoterapia excede y va más allá del análisis existencial o el ontoanálisis, en la medida en que es esencialmente más que un análisis de la existencia o del ser e implica más que un simple análisis de su sujeto.

A la logoterapia, concierne no solo el ser, sino también el sentido –no solo el *ontos* sino también el *logos*- y este rasgo justifica adecuadamente la orientación activista y terapéutica de la logoterapia. En otras palabras, la logoterapia no es sólo análisis, es también terapia.

En toda terapia, existe una base teórica para su práctica, es decir, una visión, una *weltanschauung*. La logoterapia está basada en una filosofía explícita de la vida y se apoya

en tres esenciales supuestos que conforman una estructura interconectada. A continuación, se mencionan:

- ✓ La libertad de la voluntad del hombre. Pertenece a los datos inmediatos de su experiencia.
- ✓ La voluntad de sentido. Solo puede expresarse si el sentido mismo puede ser elucidado como algo que es esencialmente más que la mera autoexpresión de ella.
- ✓ El sentido de la vida. Comprende la realización del sentido de la vida, y constituye el objetivo esencial de la existencia. El mismo se logra desde diversas situaciones que vive el individuo; mediante la vivencia de valores que conllevan a la plenitud humana.

Es igualmente importante, el logro de la voluntad de sentido, atendiendo a la naturaleza existencial y espiritual del hombre. Considera además el autor, que la naturaleza del hombre posee tres dimensiones: Física enmarcada en lo somático, mental que abarca lo psicológico y la dimensión noológica que comprende nuestra área espiritual, cabe destacar que, esta última dimensión no es sinónimo de lo religioso de acuerdo a lo expresado por Frankl.

Muchas situaciones difíciles pueden impulsar al hombre a crecer más allá de sí mismo. Es necesario mantener la fe y la esperanza de que se puede avanzar y superar las situaciones de sufrimiento y necesidad. El sufrimiento de cada hombre es único y su oportunidad de crecer radica en la forma en que lo soporta. Frankl (1991) refiere que:

El vacío existencial es un fenómeno muy extendido en el siglo XX. Ello es comprensible y puede deberse a la doble pérdida que el hombre tiene que soportar desde que se convirtió en un verdadero ser humano... el hombre ha sufrido otra pérdida: las tradiciones que habían servido de contrafuerte a su conducta se están diluyendo a pasos agigantados. Carece, pues, de un instinto que le diga lo que ha de hacer, y no tiene ya tradiciones que le indiquen lo que debe hacer; en ocasiones no sabe ni siquiera lo que le gustaría hacer. En su lugar, desea hacer lo que otras personas hacen (conformismo) o hace lo que otras personas quieren que haga (totalitarismo)... Este vacío existencial se manifiesta sobre todo en un estado de tedio... el hastío es hoy causa de más problemas que la tensión y, desde luego, lleva más casos a la consulta del psiquiatra. Estos problemas se hacen cada vez más críticos... (p.108)

Entre los objetivos de la logoterapia están el desarrollar las potencialidades del hombre y la responsabilidad de sí mismo, complementar a la psicoterapia abordando los problemas filosóficos del sujeto: significado de la vida, de la muerte, el sufrimiento, el trabajo, el amor, atender a todas las dimensiones humanas especialmente: física, mental y espiritual, facilitar el descubrimiento del sentido de la vida mediante la formulación de interrogantes que lleven a una reflexión para la acción.

Cada ser humano es único e irrepetible y la vida le impone específicas tareas para las cuales debe esforzarse en realizarlas, lo que le permite el logro de sentido de la vida. De igual modo, cada persona tiene el poder elegir la actitud personal, en consecuencia, cada uno decide su propio camino y es responsable de sus respuestas, elecciones y acciones.

Otro aspecto fundamental de la logoterapia es impulsar al sujeto a la realización de valores creativos como el trabajo, la esperanza, el amor y actitudes positivas ante la vida, estimulando el desarrollo de las posibilidades concretas del individuo. Para ayudar al cliente al logro del significado a su vida, se deben utilizar algunas de las siguientes técnicas: Intención paradójica, diálogo socrático, desreflexión, confrontación y otras.

De acuerdo a Frankl (1991), en la logoterapia, se trabaja con la técnica intención paradójica, mediante la cual se invita al paciente fóbico a que intente hacer precisamente aquello a lo que se teme, aunque sea sólo por un momento. Bajo este procedimiento, se debe hacer uso de la capacidad humana para el desprendimiento de uno mismo, unido al sentido del humor. De igual modo, se enseña al paciente para apartarse de su neurosis.

La intención paradójica es una técnica que consiste en hacer que el cliente intensifique sus síntomas en contextos nuevos, **promoviendo que el síntoma pierda su funcionalidad, provocando de forma intencional aquello a lo que le teme, para lograr una** contradicción lógica que conlleve a la pérdida de la funcionalidad del síntoma y la modificación de conducta ante ese estímulo. **El objetivo general de la intención paradójica es provocar cambios en las actitudes y reacciones de las personas ante situaciones de estrés, miedo, ansiedad, malestar y otros.** De acuerdo con Frankl (1991):

La intención paradójica no es una panacea, pero sí un instrumento útil en el tratamiento de las situaciones obsesivas, compulsivas y fóbicas, especialmente en los casos en que subyace la ansiedad anticipatoria. Además, es un artilugio

terapéutico de efectos a corto plazo, de lo cual no debiera, sin embargo, concluirse que la terapia a corto plazo tenga sólo efectos terapéuticos temporales. (p.126)

En este sentido, la capacidad específicamente humana de autodistanciamiento se moviliza y aprovecha con fines terapéuticos bajo esta técnica especial de logoterapia que es la intención paradójica. Como se señaló anteriormente, resulta inherente esta técnica un buen sentido de humor, ya que el humor es una manera extraordinaria de poner distancia entre nosotros y alguna otra cosa, ayudando al hombre a elevarse por encima de su desgracia al darle la oportunidad de verse a sí mismo de un modo más imparcial.

La intención paradójica no es un procedimiento que se mueve por la superficie de una neurosis, sin embargo, capacita al paciente a llevar a cabo a un nivel más profundo un cambio radical de actitud, y en consecuencia un cambio saludable. Los diálogos socráticos consisten en desafiar las interpretaciones que hace el cliente de diversos sucesos (sistema de creencias) a través de preguntas basadas en la lógica.

De-reflexión consiste en redirigir la atención excesiva a las metas o problemas en las que se obsesiona una persona (hiperintención e hiperreflexión) para evitar la ansiedad excesiva y actuar de un modo adecuado y funcional. Asimismo, Frankl (1991) refiere que: "la ansiedad anticipatoria debe contraatacarse con la intención paradójica; la hiperintención, al igual que la hiperreflexión deben combatirse con la "de-reflexión" (p.128). Para ello, se requiere una nueva orientación del paciente, dirigida a su vocación específica y a la identificación de su misión en la vida.

La confrontación es una técnica básica de la psicoterapia. Permite **hacer ver al cliente las incongruencias** y la inadecuación de determinadas conductas y actitudes de tal manera, que pueda ser consciente de ellas y modificarlas. Los aportes de la logoterapia son múltiples, principalmente, pueden ser utilizados en el área educativa, organizacional, clínica y en situaciones como las que presenta Bisquerra (1998):

En investigaciones empíricas se ha observado que muchos jóvenes no tienen ni motivación ni objetivos de vida, lo cual les lleva a formas de vida destructivas (a veces autodestructivas) como la droga, la delincuencia o la violencia. La logoterapia se propone rescatar en estos jóvenes su fuerza motivadora adormecida que los impulse a descubrir elementos externos que les puedan ser valiosos para sus vidas, tales como amar a alguien, tener hijos, un trabajo en el cual se puedan sentir



realizados, expresión artística, ayudar a otros, luchar por los ideales como la paz, ecología, la salud, etc. (p.513)

Finalmente, Frankl (2003) refiere que la vida puede cobrar sentido de tres maneras: Primero por lo que damos a la vida, al referirnos en nuestras obras creativas; segundo por lo que tomamos del mundo, en relación con nuestra experiencia de valores y tercero, por el planteamiento que hacemos ante un destino que ya no podemos cambiar, por ejemplo, una enfermedad incurable, un cáncer inoperable o situaciones similares. Está claro que el hombre debe encarar su condición humana, a lo que Frankl llama la triada trágica de la existencia humana conformada por el dolor, la muerte y la culpa. En tal sentido, la logoterapia puede ayudar a contrarrestar estas angustias que particularmente extendidas entre los americanos. También, afirma que un principio de logoterapia lo constituye el carácter transitorio de la vida, lo cual no le priva a esta de sentido.

### Enfoques cognitivos y psicología cognitiva

La psicología cognitiva se preocupa del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problema. Ella concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos. Es este procesamiento y no los estímulos en forma directa, lo que determina nuestro comportamiento. En relación con los enfoques Bisquerra (1998) refiere lo siguiente:

El enfoque cognitivo considera que la raíz de las dificultades emocionales y comportamentales está en la forma negativa y poco realista con que las personas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea. Los orígenes teóricos se remontan a Epicteto, filósofo del estoicismo, que observó que la «gente está perturbada no tanto por los acontecimientos como por la forma que tienen de enfocarlos». La realidad se puede ver desde distintos ángulos, algunos mejores que otros; las personas eligen su propio ángulo de visión. Las creencias sobre el mundo y acerca de sí mismo influyen en la particular visión del mundo. La terapia consiste en cambiar el pensamiento para poder superar las dificultades. Se trata de adoptar otro ángulo desde el que enfocar la vida. (pp. 513-514)

Considera el autor que, entre algunos importantes enfoques cognitivos, se mencionan la psicoterapia racional emotiva de Ellis, la terapia de la realidad de Glasser, la teoría de los

constructos personales de Kelly, la terapia conductual cognitiva de Meichenbaum, la terapia cognitiva de Beck, la solución de problemas de D´Zurilla y Goldfried, teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, Jerome Bruner, Ausubel, Vygotsky y otras más recientes.

## **Terapia racional - emotiva conductual de Albert Ellis**

El principal representante de este enfoque fue Albert Ellis, quien nació en Pittsburgh, Pensilvania, Estado Unidos el 27 de septiembre de 1913 y falleció el 24 de julio de 2007. Fue un psicoterapeuta cognitivo que se interesó por el psicoanálisis. Posteriormente, bajo la influencia de Alfred Adler, Karen Horney y Erich Fromm, comenzó a cuestionar la eficacia del psicoanálisis, poniendo fin a su práctica, con la intención de aplicar una forma más directiva de psicoterapia, motivo por el cual, desarrolló la terapia racional-emotiva conductual a partir de 1955.

La psicoterapia racional-emotiva conductual representa un enfoque de reestructuración cognitiva. Hace hincapié en los patrones de pensamiento del cliente, atendiendo la importancia de los procesos cognitivos en la emoción y en el comportamiento adaptativo y desadaptativo. El objetivo de la terapia racional emotiva consiste en enseñar al cliente a distinguir entre el pensamiento racional e irracional. Basado en la aplicación de técnicas directivas y activas con la finalidad de reeducar al cliente y de demostrarle el origen ilógico de su desequilibrio emotivo.

En relación con los orígenes de la psicoterapia racional-emotiva, Ellis (2006) expresa que:

La psicoterapia racional-emotiva (a menudo designada de forma abreviada como TR o terapia racional), tuvo un nacimiento azaroso. Mis primeras experiencias como psicoterapeuta lo fueron en el campo matrimonial, familiar y la consulta sexológica. En estos el tratamiento consiste fundamentalmente en ayudar a individuos que tienen problemas matrimoniales y sexuales específicos, dándoles, de forma autoritativa, una información relevante acerca de cómo tratarse entre sí, cómo copular eficazmente, cómo criar a sus hijos, etc. Este tipo de terapia, sorprendentemente a veces, parecía funcionar bastante bien, pero tenía sus obvias limitaciones, ya que como pronto descubrí, los problemas de la mayoría de los matrimonios o relaciones prematrimoniales eran fruto del conflicto de algunos de

sus componentes. Vi claro que, si la gente quería en verdad que se la ayudara a vivir felizmente con otra persona, primero tendrían que ser enseñados a vivir en paz consigo mismos. (p. 11)

Este tipo de psicoterapia constituye un valioso aporte a la práctica de orientación, pues se basa en una variedad de proposiciones y se enfoca en la terapia de grupo para atender a problemas antes mencionados, entre otros, destacando la relación entre la emoción y los procesos cognitivos, aplicando la teoría A-B-C (RET: *rational-emotive therapy*) de la terapia racional emotiva. Cabe destacar que A se refiere a un acontecimiento específico o acontecimiento activador que sirven como preludeo a C. B representa las múltiples creencias, cogniciones, pensamientos o ideas del cliente en relación con A, que pueden ser irracionales y C representa las consecuencias emocionales, emotivas y comportamentales que surgen a partir de las creencias sobre el suceso o acontecimiento, que con frecuencia llamamos perturbaciones emocionales.

Ellis y Grieger (1990) en relación con los valores y metas de la RET refieren lo siguiente:

Es un sistema de psicoterapia destinado a ayudar a la gente a vivir más tiempo minimizando sus problemas emocionales y sus conductas contraproducentes, y auto-actualizarse para que vivan una existencia más llena y feliz. Una vez elegidas estas metas - y la RET las ve como temas a elegir más que como elecciones-entonces las submetas de las formas «mejores» para que la gente piense, sienta y actúe, parecen seguir de estos objetivos principales. Las submetas pueden estar científicamente (es decir lógica y empíricamente) determinadas tanto si realmente funcionan como si no, y de hecho dan lugar a unas vidas lo más largas y felices posible para la mayoría de la gente durante el mayor tiempo posible... Las principales submentas de la RET consiste en ayudar a la gente a pensar más racionalmente (científica, clara y flexiblemente); sentir de forma más apropiada; y actuar más funcionalmente (de manera eficaz e inalterable), de cara a conseguir sus metas de vivir más tiempo y más felizmente. Consecuentemente, la RET define la racionalidad como el sentimiento apropiado y la conducta funcional en términos de aquellas metas básicas, e intenta ser tan precisa como puede en sus definiciones. (pp. 22-23)

Asimismo, los autores citados consideran que los pensamientos racionales conformados por ideas o creencias comprenden los pensamientos que ayudan a las personas a tener una

vida longeva y feliz, por la posibilidad de elegir valores, propósitos, metas que conlleven a la felicidad.

También, porque aplican maneras eficaces, flexibles, científicas y lógico-empíricas para el logro de estos valores, metas y la evitación de resultados contradictorios. Su hipótesis es que en algunas personas la mayor parte del tiempo, mediante la práctica de pensamiento científico, ayuda a la elección y consecución de propósitos generadores de felicidad.

También la RET define los sentimientos convenientes como las emociones que ocurren producto de la frustración, bloqueo de las preferencias y deseos humanos, lo que contribuye a que las personas minimicen o terminen tales bloqueos o frustraciones. Considera que son emociones negativas convenientes el dolor, la frustración, el displacer, la incomodidad y otras.

Por el contrario, entre las emociones positivas convenientes está el amor, el placer, la felicidad, la curiosidad, las cuales conllevan al incremento de las satisfacciones y longevidad humana. En relación con los sentimientos inconvenientes son definidos por la RET como emociones que provocan sentimientos de depresión, desesperación, insuficiencia, ansiedad, inutilidad, los cuales agudizan las circunstancias y frustraciones, más que ayudar a vencerlas. En lo que respecta a los sentimientos positivos inconvenientes, la RET los identifica como grandilocuencia, hostilidad y paranoia producen una sensación de bienestar, pero que más pronto que tarde conllevan a resultados desafortunados y al incremento de la frustración.

Bajo este enfoque, Bisquerra (1998) refiere que el *counseling* persigue enseñar al cliente a cambiar las ideas ilógicas e irracionales por otras más racionales y lógicas. Para tal fin, es necesario desarrollar las siguientes fases:

1. Mostrar al sujeto lo que es lógico y demostrable cómo y por qué llegó a ese estado interno, tratando de presentar la relación directa entre sus actitudes irracionales, su desequilibrio emotivo y su infelicidad.
2. Tratar de convencerle de que no fue su pasado o su infancia la causa de ese estado actual, sino su propio pensamiento irracional actual.
3. Influir sobre él para que trate de cambiar su actitud.
4. Presentarle una filosofía más racional de la vida. Un análisis comparativo entre la reestructuración cognitiva de Ellis y el cambio de atribución causal de Weiner permite entrever muchos elementos en común. (p. 515)

De igual modo, este autor refiere que las técnicas más implementadas bajo este enfoque, se caracterizan por ser directivas y activas. El asesor luego de los contactos iniciales con el cliente, asume un rol de instructor activo con la intención de reeducar al cliente, demostrándole el origen ilógico de su desequilibrio emotivo, para lo cual desarrolla un proceso que inicia con la definición del problema, seguido de la selección de metas relacionadas con el interés auto reflexivo, autodirección, aceptación de la incertidumbre, tolerancia, flexibilidad mental, pensamiento científico, implicación de tareas, auto aceptación y otras. Finalmente, culmina con la selección y movilización de las estrategias de tipo cognitivas, emocionales y conductuales.

Por otra parte, se destacan investigaciones de la terapia racional-emotiva en clase, bajo una tendencia preventiva y para el desarrollo personal. Esta terapia se ha aplicado en el campo clínico y también en la intervención de los ámbitos educativos como laboral. Además, ha sido de mucha utilidad en el estudio sobre el ser humano, las emociones, el pensamiento y la salud mental. La psicoterapia racional emotiva de Ellis es una psicoterapia con múltiples proposiciones que pueden ser consideradas en la praxis de la orientación en diversas situaciones como la depresión, pérdida de una persona significativa, desmotivación, problemas para la convivencia armónica y otros. De igual modo, la RET ha logrado en el área profesional de la salud mental y en el público, ser uno de los más notables sistemas de psicoterapia para pareja y familia, influyente en las últimas décadas del siglo XX.

### **Terapia de la realidad de William Glasser**

El psiquiatra William Glasser (1925-2013) nació en Cleveland, Ohio y es considerado el principal representante de la terapia de la realidad, enmarcada en la psicología humanista a partir de 1965. La misma se centra en la aceptación de la realidad por parte de personas insatisfechas con las condiciones actuales de su vida. La finalidad de esta terapia es enseñar al cliente como satisfacer necesidades básicas como la fuente fundamental de la motivación humana. De acuerdo con la teoría de la elección de Glasser (1998) en Rodríguez (2019), lo que motiva la conducta humana es la búsqueda de la satisfacción de cinco necesidades básicas, por lo que inicialmente identificó las necesidades de supervivencia y autopreservación, por ser las más básicas de todas las necesidades humanas y de origen biológico, mientras que las se mencionan a continuación son de origen psicológico.

Amar, ser amado y pertenecer, como necesidades innatas. Necesitamos sentir que formamos parte de un grupo humano. Poder, control interno y autoestima, nos permiten sentir que tenemos el control sobre lo que sucede en nuestras vidas, que somos capaces de lograr las metas propuestas, además de sentir que somos personas competentes. Libertad, independencia y autonomía, para superar las limitaciones que nos impone el mundo, sentir la libertad para elegir nuestro propio camino constituye otras de las necesidades básicas.

Finalmente, es fundamental satisfacer la necesidad de diversión o disfrute participando en actividades placenteras y que permitan disfrutar de la vida. Glasser (1999) en relación con la teoría de la elección:

Nos explica que, en cualquier circunstancia, siempre estamos escogiendo todo lo que hacemos, incluyendo al sentirnos mal. Las otras personas no tienen la capacidad de hacernos sentir mal, ni de hacernos felices. Todo lo que podemos intercambiar con ellos, dar o recibir, es información. Pero por sí misma, la información no puede obligarnos a hacer o a sentir algo específico. Va hasta el cerebro, donde la procesamos y, luego, decidimos qué hacer con ella... escogemos casi todas nuestras acciones y pensamientos y, así, indirectamente, escogemos casi todos nuestros sentimientos y mucha de nuestra fisiología. Por muy mal que uno pueda sentirse, mucho de lo que le sucede al cuerpo cuando se sufre o se está enfermo, es resultado indirecto de acciones y pensamientos que uno ha escogido o escoge a diario. (pp. 17-18)

Desde este enfoque, se considera que el núcleo del cambio terapéutico es la capacidad humana para decidir. Entre uno de los objetivos de la terapia está brindar ayuda a los clientes para que sean más responsables, lo que les permitirá tener la capacidad de satisfacer sus necesidades. Todo ello permitirá la **consecución de metas concretas a través de la resolución de problemas** y de la toma de decisiones acertadas. El valor de esta terapia reside en que se le proporciona ayuda al cliente para el logro de sus objetivos personales, lo que lleva implícito el análisis de sus comportamientos actuales y la modificación de aquellos que interfieren en las metas. Por su parte el referido autor enfatiza que:

La teoría de la elección es una psicología del control interno que explica por qué y cómo optamos por aquello que determina el curso de nuestras vidas. La teoría de la elección es un completo cambio de lo que ha sido hasta ahora el sentido común

hacia lo que espero se convierta, con el tiempo, en un nuevo sentido común. El cambio no es fácil. Sólo se producirá si entendemos la razón por la cual la psicología del control externo es nociva y nos damos cuenta de la enorme cantidad de motivos que tenemos para reemplazarla por la teoría de la elección a medida que nos vamos relacionando con gente a lo largo de nuestras vidas (Op. Cit., p.22).

Bisquerra (1998) presenta tres etapas de la terapia de la realidad:

- “1.<sup>a</sup> Vinculación personal al cliente hasta reconocer los aspectos no realistas de su conducta.
- 2.<sup>a</sup> Rechazo de la conducta no realista; y
- 3.<sup>a</sup> Enseñanza de una conducta responsable”. (p.516)

Como puede apreciarse esta terapia representa un tipo de entrenamiento o enseñanza para la modificación de conducta en un periodo intenso y relativamente corto.

Por otra parte, se debe lograr una vinculación adecuada entre el orientador y el cliente, lo que implica la necesidad de que el primero de estos, posea cualidades esenciales como la responsabilidad, sensibilidad humana, compromiso, firmeza en el carácter, capacidad para identificar las necesidades insatisfechas en el otro, que posea comprensión empática hacia el cliente, que tenga amplios conocimientos, capacidad para aplicar instrumentos y técnicas para el abordaje humano, que permita los cambios necesarios en este. En conclusión, el profesional de la orientación debe poseer competencias personales y profesionales para el logro de una relación de ayuda exitosa.

Bajo esta terapia, se debe asistir a los clientes para que puedan convertirse en personas más responsables capaces de satisfacer sus necesidades, así como también, vincularse armónicamente a otros.

## **Terapia cognitiva de Aaron Beck**

Aaron Temkin Beck nació en Estados Unidos en 1921. Es considerado como uno de los fundadores de la revolución cognitiva en psicoterapia. La terapia cognitivo-conductual es una de las ramas de la psicología que ha sido muy eficaz para la cura de la ansiedad y depresión, mediante la implementación de técnicas específicas con la finalidad de

eliminarlas. Entre las principales se mencionan: La respiración diafragmática, relajación progresiva, desensibilización sistemática, y la exposición en vivo. De acuerdo con Hernández (2007), la terapia cognitiva:

También es un modelo de tratamiento de la depresión (Beck 1970-1976), así como de otros trastornos de la personalidad (ansiedad). Beck es considerado la piedra angular de la terapia cognitiva, ha contribuido al tratamiento de pacientes suicidas y la desesperanza; creó una serie de escalas para la evaluación de la depresión y la tendencia al suicidio, por ejemplo: el inventario de la depresión (Beck y cols., 1961); la escala de ideas suicidas, (Beck, Kavaes y col., 1979); la escala de intentos suicidas; y la escala de la desesperanza (Beck, Weiman y col., 1979). (p. 51)

Beck (1995) explica que en las terapias cognitivas que derivan del modelo de Beck, el tratamiento consiste en la formulación cognitiva de un trastorno específico y su aplicación a la conceptualización o comprensión de cada paciente. “El terapeuta busca, mediante diversos recursos, producir un cambio cognitivo –un cambio en el pensamiento y el sistema de creencias del paciente– para conseguir, a partir de allí, una transformación duradera de sus emociones y comportamientos” (p.19). A continuación, se resume los principios de base de la terapia cognitiva de acuerdo a la autora:

- ✓ Principio 1. Se fundamenta en una formulación dinámica del paciente y sus problemas planteada en términos cognitivos.
- ✓ Principio 2. Requiere de una sólida alianza terapéutica.
- ✓ Principio 3. Enfatiza la colaboración y la participación activa.
- ✓ Principio 4. Está orientada hacia objetivos y centrada en problemas determinados.
- ✓ Principio 5. Inicialmente destaca el presente.
- ✓ Principio 6. Es educativa, tiene por objeto enseñar al paciente a ser su propio terapeuta y pone énfasis en la prevención de las recaídas.
- ✓ Principio 7. Tiende a ser limitada en el tiempo.
- ✓ Principio 8. Las sesiones de terapia cognitiva son estructuradas.
- ✓ Principio 9. Ayuda a los pacientes a identificar y a evaluar sus pensamientos y comportamientos disfuncionales y a actuar en consecuencia.
- ✓ Principio 10. Se sirve de una variedad de técnicas para cambiar el pensamiento, el estado de ánimo y la conducta.



En relación con la formación de un terapeuta cognitivo la referida autora expresa que:

Para el observador no entrenado, la terapia cognitiva puede resultar engañosamente simple. El *modelo cognitivo*, que postula la influencia de los pensamientos sobre las emociones y comportamientos es, en efecto, bastante sencillo. Sin embargo, los terapeutas cognitivos experimentados realizan muchas tareas al mismo tiempo: conceptualizan el caso, construyen el vínculo, socializan y educan al paciente, identifican problemas, recogen datos, ponen prueba hipótesis y sintetizan. El terapeuta cognitivo que recién se inicia, por el contrario, suele ser más prudente y estructurado y se concentra en un elemento por vez. Aunque el objetivo final sea entrecruzar todos los elementos y llevar adelante la terapia del modo más efectivo posible, los principiantes deben aprender primero a manejar la tecnología de la terapia cognitiva, y para ello deben conducir con prudencia. (p.27)

El primer paso en la terapia de Beck (1976) citado en Payne (2005) consiste en: Identificar los pensamientos automáticos que conforman los modelos erróneos de pensamiento. Esto se hace llevando un diario de hechos relacionados con la ansiedad junto con los pensamientos y fantasías que lo acompañan. Después, estos pensamientos se confrontan con la realidad preguntando qué evidencia hay que los justifique. ¿Hay explicaciones alternativas? ¿Tiene alguna importancia que suceda lo que teme? Si los pensamientos automáticos no resisten su confrontación con la realidad, necesitará modificarlos. Puede ser preciso convertir en más positivos y menos negativos algunos modelos de pensamiento, pero el objetivo principal es ayudar al individuo adoptar un punto de vista más realista sobre sí mismo, su mundo y su futuro... (p. 21)

El autor señala que el valor de la terapia de Beck ha sido reconocido y ha crecido por la eficacia igual o superior a los tratamientos farmacológicos, la terapia de la conducta, el control de la ansiedad, la terapia de apoyo no dirigida. (Beck y colaboradores, 1976; Durham & Turvey, 1987; Blackburn & Davidson, 1990). Así pues, “tanto Ellis como Beck consideran que el individuo es capaz de controlar sus pensamientos y, por tanto, que tiene el poder de modificar sus sentimientos y su conducta si lo desea” (Op. Cit., p. 21).

En tal sentido, sus modelos hacen frente a los pensamientos irracionales y ponen en cuestión modelos de pensamiento defectuosos. Estos enfoques pertenecen al área de la reestructuración cognitiva, ya que combaten los modelos de pensamiento auto-destructivos cambiando el orden de las percepciones, los valores y las actitudes del cliente

(Lichstein, 1988). Aunque sus teorías se parecen, los estilos de terapia difieren, Ellis asume un enfoque de confrontación mientras que Beck adopta una postura más colaboracionista (Neimeyer, 1985) (ibid).

Para Sarason y Sarason (2006), la perspectiva cognitiva se ocupa de los procesos internos, sin embargo, en lugar de dar importancia a los impulsos, las necesidades y las motivaciones, hace hincapié en la forma en que las personas adquieren e interpretan la información y cómo la utilizan para resolver los problemas. A diferencia de los psicoanalistas, otorga gran importancia a los procesos mentales de los que estamos conscientes o que pueden llevar al consciente con facilidad, en contraposición con las motivaciones, los sentimientos y los conflictos ocultos.

Su enfoque se ha comparado con la importancia que asigna la perspectiva del aprendizaje al ambiente externo como la causa principal de la conducta. Por lo regular, la perspectiva cognitiva presta mayor atención a nuestros pensamientos y estrategias actuales para resolver los problemas que a nuestros antecedentes personales.

Se hacen más evidentes las relaciones entre las emociones, las motivaciones y los procesos cognitivos, por lo tanto, la superposición entre la perspectiva cognitiva y otros enfoques. Debido a que considera al individuo como un procesador de información, la perspectiva cognitiva sostiene que las personas recolectan, almacenan, modifican, interpretan y comprenden en forma continua tanto la información que se genera en su interior como los estímulos del ambiente.

Los seres humanos se consideran buscadores selectivos y activos, creadores y usuarios de la información y la conducta se torna tanto como un producto e iniciador de los actos mentales como de los cambios en el ambiente. Se piensa que la vida mental del individuo consiste en esquemas que contienen información sobre áreas particulares como los padres, el trabajo, las mascotas.

Mediante su influencia en los procesos cognitivos, los esquemas permiten a las personas identificar los estímulos con rapidez, reunirlos en unidades que se pueden manejar, cubrir la información que falta y seleccionar una estrategia para obtener más información, resolver un problema o lograr un objetivo. El tratamiento está centrado en la identificación de los conceptos falsos para cambiarlos por otros de mayor conveniencia. Esta terapia cognitiva es la más apropiada para tratar personas que sean capaces de

desarrollar un proceso de introspección y reflexión. El primero comprende observar su propia conciencia o estados de ánimo para reflexionar en torno a estos, y el segundo se refiere al desarrollo de un proceso de reflexión sobre sus sentimientos y pensamientos.

## Teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957)

Atendiendo a la relevancia de estos enfoques en la intervención psicopedagógica, a los profesionales de ayuda, incluidos el orientador, les corresponde conocer los principales aportes producidos por diversos psicólogos, en este medio siglo. El representante de la referida teoría es Festinger (1957).

Su postulado central afirma que existe discordancia entre las percepciones que cada persona tiene del mundo y la realidad objetiva. Kimble et al., (2002) en relación con la teoría de la disonancia cognoscitiva propuesta por León Festinger (1957) expresa lo siguiente:

Es una de las de mayor influencia en psicología social. La idea fundamental es que nos causa malestar mantener al mismo tiempo en la mente dos o más ideas conexas pero contrarias. La disonancia es un estado desagradable y molesto que estamos motivados a atenuar. Secord y Backman (1964) señalaron que el nivel de disonancia experimentado equivale a la suma de la disonancia o inconsistencia entre cualquier par de cogniciones ponderadas por su importancia y divididas entre la suma de la consonancia o consistencia entre cualquier par de cogniciones ponderadas por su importancia... Las consecuencias de esta fórmula son que a menudo dos cogniciones intervienen para producir la disonancia y que la importancia que tengan para uno influyen en el nivel de disonancia que sentirá (Simon, Greenberg y Brehm, 1995). (p.152)

La disonancia cognoscitiva hace referencia a una situación en la que las actitudes, creencias o comportamientos producen una sensación de incomodidad que conduce a una alteración en los mismos para reducir el malestar y restablecer el equilibrio. En cuanto al asesoramiento, para el logro de la elección vocacional, debe atenderse a la discordancia que un individuo tiene entre las representaciones del mundo y el rol que debe cumplir en la sociedad.

Por su parte, el modelo de Hilton (1962), en Bisquerra (1998), se fundamenta en mecanismos para el procesamiento de información con la finalidad de reducir la disonancia cognoscitiva. Entre las principales características del modelo de Hilton se mencionan las siguientes:

Se basa en mecanismos de procesamiento de información que reducen la disonancia cognoscitiva. Tres elementos básicos del modelo son: a) Premisas: opiniones y expectativas acerca de sí mismo y del entorno. b) Planes: imágenes de acciones secuenciadas asociadas a un rol ocupacional. c) Confrontación de planes y premisas para la toma de decisiones. Cuando en el proceso de toma de decisiones las nuevas informaciones producen una disonancia cognoscitiva por encima del umbral tolerable, el individuo examina sus premisas. Si éstas no se resienten puede continuar la acción prevista; de lo contrario habría que modificar los planes. El proceso es cíclico (Op. Cit., p. 518).

El modelo de Hilton (1962) en Casado (1995) sobre el procesamiento de la información esta:

Basado en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger. Este último autor señala tres etapas en el proceso de toma de decisiones: a) Una etapa predecisional (conflicto y evaluación no tendenciosa de las alternativas); b) Una etapa de decisión propiamente dicha (elección de una alternativa y rechazo de la o las otras), y c) Etapa de reducción de la disonancia (parcialidad en el sentido de valorar más la alternativa escogida y desvalorizar las rechazadas). (p.219)

La teoría de la disonancia cognoscitiva presenta gran similitud con otra importante la teoría del desarrollo cognitivo como lo es la de Jean Piaget.

## **Teoría representacional modelo de metacomunicación de Bandler y Grinder (1975)**

Este modelo ha sido de gran impacto en el *counseling* y en la psicología cognitiva. Al igual que otras teorías cognitivas que le antecedieron, considera que los seres humanos crean modelos de las experiencias y estos guían el comportamiento.

En tal sentido, surgen mapas en la estructura profunda del lenguaje, producto de una experiencia y de la percepción selectiva. Bavister y Vickers (2011) en su obra *Programación neurolingüística* (PNL), presentaron lo siguiente:

El corazón de la PNL es el hecho de «modelar» la excelencia humana. Así es como empezó la historia de la PNL, a principios de la década de 1970, con la colaboración entre Richard Bandler y John Grinder en la Universidad de California. Bandler matemático e interesado en la ciencia de los ordenadores, se involucró en la transcripción de unas cintas de seminarios de audio y vídeo de Fritz Perls, el padre de la terapia Gestalt, y Virginia Satir, la fundadora de la Terapia Familiar. Se dio cuenta de que al copiar ciertos aspectos de su comportamiento y lenguaje podía conseguir resultados similares, y empezó a llevar un grupo de terapia Gestalt en la universidad. John Grinder, un profesor asociado de lingüística en la universidad, se sintió intrigado por las habilidades de Bandler... No pasó mucho tiempo antes de que Grinder también pudiese obtener el mismo tipo de resultados terapéuticos que Bandler y Perls, simplemente copiando lo que Bandler hacía y decía. (pp. 15-16)

Luego de haber logrado algo nuevo, Bandler y Grinder se unieron y escribieron el primer libro sobre la programación neurolingüística (PNL), titulado *The structure of magic*, traducido al español se tituló (“La estructura de la magia”), publicado en 1975, subtítulo: Un libro sobre lenguaje y terapia.

Bandler y Grinder presentaron el primer modelo de PNL, el metamodelo conformado por doce modelos de lenguaje extraídos a partir de Perls y Satir. Posteriormente, basándose de los modelos creados a partir de Perls y Satir, los autores del metamodelo, hicieron un modelo a partir de Milton H. Ericsson. El resultado fue una serie diferente de modelos del lenguaje, el denominado Modelo Milton. En relación con el proceso de construcción del modelo de metacomunicación, Bandler y Grinder (1975) en Bisquerra (1998), refiere que:

Los modelos de una experiencia se crean en la «estructura profunda» del lenguaje a modo de un mapa. “El mapa no es el territorio”, sino una representación imperfecta del mismo; la percepción selectiva y la organización idiosincrática condicionan la formación del modelo. Es decir, los constructos mentales no reflejan la experiencia. La información de la estructura profunda es a su vez representada en un modelo en la estructura superficial, que consiste en su verbalización y comunicación. Una comunicación es un modelo imperfecto de lo que uno sabe. Para que uno sea bien

comprendido por los otros, las comunicaciones de la estructura superficial deben ser relativamente buenas representaciones de la información contenida en la estructura profunda. (Op. Cit., p. 519)

Desde esta perspectiva, se entiende por comunicación a un modelo imperfecto de lo que la persona sabe y requiere que las comunicaciones de la estructura superficial sean buenas representaciones de toda la información que posee en la estructura profunda del lenguaje, para que sea posible ser bien comprendido por los otros.

Corresponde al orientador facilitar la traducción del modelo de la estructura profunda en comunicaciones de la estructura superficial de forma que estas últimas sean progresivamente más precisas. Barrow (1986) se interesa por los programas de intervención que fomenten el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Subraya que la naturaleza del ser humano implica pensar, analizar, planificar, decidir, intuir, interpretar, tener expectativas, imaginar, recordar y muchos otros procesos cognitivos. Se basa en las aportaciones de la corriente cognitiva, como los constructos personales de Kelly, disonancia cognitiva de Festinger, terapia racional-emotiva de Ellis, enfoque cognitivo-conductista de Aaron Beck, Donald Meichenbaum, Michael Mahoney y otros, teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, Perry y otros, teoría representacional de Bandler y Grinder, teoría del aprendizaje de Bandura y Rotter, etc.

La aportación de Barrow (1986) en Bisquerra (1998) consiste en la propuesta de un modelo que se estructura en las siguientes fases:

1. Identificar y describir acontecimientos cognitivos.
2. Organizar los conceptos en sistemas cognitivos.
3. Fijar un nivel de desarrollo reflejado en acontecimientos y sistemas cognitivos importantes.
4. Construir formulaciones basadas en la consolidación de la información recogida en la fase 1-3.
5. Identificar objetivos de la intervención.
6. Diseñar la intervención.
7. Poner en práctica la intervención.
8. Evaluar la intervención. (p.519)

Bajo este modelo se enfatiza en animar al sujeto para que autoexplora y trabaje en el desarrollo de sus habilidades cognitivas para que pueda dominar la situación. Este modelo brinda gran importancia al trabajo en grupos. Rivas Martínez (2005) aporta la perspectiva cognitiva en el asesoramiento vocacional, al considerarlo como el proceso de ayuda técnica para dar respuesta a una solicitud de la persona que se encuentra en situación de

incertidumbre, en el cual destaca el interés puesto hacia las actividades de valor para la persona en busca de ayuda y su entorno, asumiendo su responsabilidad. Partiendo de un determinado contexto se vive el problema vocacional, que busca la toma de decisiones en situación de incertidumbre.

En este sentido, Francisco Rivas Martínez, catedrático de la Psicología de la Educación de la Universidad de Valencia, España, seleccionó un esquema conceptual que permite tanto la descripción como la comparación y evaluación crítica de las diversas maneras que existen para brindar la ayuda vocacional. Para ello, se basó en la teoría del rasgo psicológico en el enfoque psicodinámico, rogeriano, evolutivo y conductual cognitivo.

Bajo este modelo. se trabaja con diferentes procedimientos de medidas y evaluación para encontrar las limitaciones y posible déficit del sujeto en relación con los valores de los diferentes paradigmas vocacionales. Se basa en un control muy técnico del proceso durante el cual el asesor desarrolla una intensa actividad para la seleccionar la técnica de exploración, búsqueda de referentes vocacionales adecuados y validados por la investigación, obtención, procesamiento e interpretación de la información (ibid).

El enfoque de Trower, Casey y Dryden (1988) en Bisquerra (1998) refiere que estos:

Exponen los pasos del método de intervención cognitiva, aportando sugerencias de ejercicios para que el cliente los realice en su casa; Dryden y Tower (1988) presentan una selección de los avances más recientes en la psicoterapia cognitiva; Stone (1980) expone el enfoque cognitivo de la orientación. (Op. Cit., p.520)

### **Enfoque ecléctico**

En el transcurso del tiempo, han surgido diferentes modelos, enfoques y métodos, para los cuales se han buscado variadas formas de lograr su integración, la razón ha sido que un solo método o teoría no basta para intervenir en orientación de manera efectiva, por lo que se han tomado aportes de otras disciplinas o ciencias como la sociología, pedagogía y psicología para la intervención orientadora y no solo para trabajar de manera integrada sino también para seleccionar una teoría pertinente a una situación o un problema determinado.

Es así, como el eclecticismo es considerado en Bisquerra (1998):

Como sistema teórico, consiste en la selección y combinación de los rasgos compatibles de diversas teorías. Trata de coordinar todas las doctrinas conocidas, procurando obtener una resultante superadora de todas ellas consideradas aisladamente. El sistema final está abierto a la revisión constante. Hay que distinguir el eclecticismo de la mera combinación asistemática y acrítica de teorías distintas. El punto de vista ecléctico también se conoce como enfoque “selectivo”. El asesor debe seleccionar el enfoque más apropiado al problema y estar dispuesto a cambiar de enfoque en cualquier momento. (Op. Cit., p.520)

El referido autor afirma que los principales enfoques eclécticos están representados por Thorne, Tyler, Gilmore, Carkhuff y la psicosisíntesis.

### **Enfoque ecléctico de Thorne**

Uno de los representantes más destacados del enfoque ecléctico en orientación es Frederick C. Thorne (1909-1978). Doctor en Psicología en 1934 y en Medicina en 1938. Intentó analizar los aportes de todas las escuelas existentes de asesoramiento e introducir las en un sistema integrado tomando los mejores rasgos de cada uno.

Refiere que las teorías en general no son completas y pretende abarcarlas en un sistema general, de esta manera, establece en forma integradora un fundamento para la praxis ecléctica. Thorne (1961) ha realizado estudios de los aportes más importantes de las diversas teorías para integrarlas en su sistema y ponerlas al servicio de la orientación. Precizando que va a depender de la formación y de la práctica del orientador el cómo y cuándo utilizar los métodos directivos o no directivos, así como también, los enfoques que más convengan según el caso.

De acuerdo con Thorne, citado por Shertzer y Stone (1972):

La palabra “ecléctico” significa seleccionar, elegir doctrinas o métodos apropiados tomándolos de diversas fuentes o sistemas. El ecléctico cree que una sola orientación es limitadora y que deben utilizarse procedimientos, técnicas y conceptos provenientes de diversas fuentes para servir de la mejor manera posible



las necesidades de la persona que busca ayuda. El verdadero ecléctico sostiene que posee una filosofía y un propósito coherente en su labor, que emplea técnicas por razones tan bien fundamentadas como es posible, en lugar de manejarse mediante ensayo y error. (p. 291)

Es así, como se ubica a Thorne con su sistema ecléctico en la línea de los sistemas fenomenológicos, existencialistas y de la Gestalt, tomando en consideración que al igual que estos, también concede gran importancia a la autorrealización, el crecimiento personal y la autocoherencia, entendidos como motivos dinámicos primarios de la vida y como el más alto nivel de integración (Bisquerra, 1998).

De aquí su importancia para la intervención en orientación, al considerar como una opción el sistema ecléctico para trabajar desarrollo humano, tomando en cuenta la necesidad o requerimiento de atención y utilizar el o los enfoques que se adapten a la situación o dificultad presentada. Considerando lo expresado por el referido autor, a continuación, se presentan los pasos operativos que comprenden el sistema integrado:

1. *Compilación de todas las técnicas psicoterapéuticas conocidas...*
2. *Definiciones operacionales.* Se requerirán descripciones operacionales de lo que se hace exactamente según cada método...
3. *Evaluación de la dinámica funcional...*
4. *Vinculación de la terapia con la psicopatología.* Es esencial para todo sistema válido de terapia un conocimiento amplio de la patología...
5. *Establecer indicaciones y contradicciones de cada método.*
6. *Determinación de criterios del efecto terapéutico.* Con anterioridad a todo intento de reunir datos relativos a la eficacia de la terapia, es necesario establecer criterios rigurosos relativos a lo que constituye un índice confiable de la eficacia terapéutica.
7. *Análisis estadístico de datos a gran escala.* La prueba decisiva de todo método es su eficacia en la aplicación en gran escala en todo el mundo...
8. *Validación mediante el pronóstico.* Si se han aplicado válidamente las hipótesis diagnósticas y los métodos terapéuticos, de ello se desprende que es posible predecir todo el proceso de manejo del caso y dirigirlo desde la evaluación inicial hasta el resultado final. (Op. Cit., p.292)

Como puede verse, este modelo se corresponde con un proceso directivo para el cual es necesario una alta capacidad clínica. Asimismo, el eclecticismo de Thorne precisa de una evaluación global del individuo considerando su historia anterior, atendiendo a su

presente y también sus posibilidades futuras, para lo cual consideraba necesario que el asesor contara con un conocimiento amplio del individuo.

Se espera que, mediante la dialéctica, teoría y práctica del asesoramiento ecléctico, el asesor partiendo de la necesidad de llevar a su máximo desenvolvimiento los recursos intelectuales que tiene el individuo pueda desarrollar su conducta de resolución de problemas (Op. Cit.).

## Modelo ecléctico de Tyler y Gilmore

Dentro del modelo ecléctico, se encuentra la teoría de intervención de Susan K. Gilmore y Leona E. Tyler, la cual fue desarrollada gracias a la experiencia de las autoras en el campo profesional. Isus (1995) refiere que, partiendo de la historia de la orientación, esta nace particularmente de la práctica a la que se van incorporando diversas teorías o enfoques. Cabe destacar que la orientación se ha nutrido y apoyado de otras ciencias.

Tyler (1970) en Bisquerra (1998), concibe la orientación:

Centrada en el desarrollo, no terapéutica y, por tanto, no centrada en los problemas patológicos. En su concepción, la toma de decisiones es uno de los aspectos esenciales del desarrollo. El *counseling* se concibe como un tipo de intervención, junto con otras posibilidades en un programa más general de orientación. La principal función del *counseling* consiste en ayudar a clarificar alternativas, tomar buenas decisiones y superar obstáculos. Se considera superflua la distinción entre orientación educativa, vocacional y personal; todo está relacionado. La educación no acaba con la escolarización; la orientación, como extensión de la educación, prolonga sus funciones más allá del marco escolar. En sus presupuestos filosóficos se sitúa entre la fenomenología y el existencialismo de orientación no atea. (p. 521)

De igual modo, Gilmore (1980), en la misma línea de la concepción ecléctica, enfatiza tres funciones fundamentales dentro del abordaje orientador, tales como: El diagnóstico, la intervención y la evaluación.

Para la autora: “el orientador necesita comprender a la persona en función de trabajo, relaciones y soledad” (Op. Cit., p.521). Las tareas o problemas de desarrollo para la

intervención de la orientación pueden enmarcarse dentro del sistema de la tabla que se presenta a continuación:

**Tabla 6**

*Etapas de desarrollo según Gilmore*

	Infancia y Niñez	Adolescencia	Juventud	Edad Madura	Vejez
<b>Trabajo</b>	Explorar y manipular el mundo inmediato	Ayudar en casa	Primer empleo y/o continuación de la educación	Posible cambio de empleo	Jubilación
		Habérselas con el trabajo escolar		Reintegro a la escuela	Alternativas con actividad remunerada
	Adquirir leguaje y conceptos	Examen vocacional	Continuación de planes vocacionales	Definir nuevamente las aspiraciones vocacionales Prepararse para la jubilación	Habérselas con los límites reales y arbitrarios
<b>Relaciones interpersonales</b>	Acercarse a otros	Reciprocidad o <<asumir el papel de los otros>>	Matrimonio y familia	Ruptura de la familia con pérdida de los hijos	<<Conflicto entre generaciones>>
	Permitir que otros se acerquen	Formar parte del grupo extra-familiar	Amistad Colaboradores	Funciones de cambio en el matrimonio	Compartir la Sabiduría de la experiencia
	Distinguir familiar, amigos y extraños	Identidad sexual Cooperación y competencia	Relación de comunidad	Importancia de amigos y colaboradores	Habérselas con la soledad
<b>Soledad</b>	Dejar a un lado la <<atención maternal>>	Singularidad y responsabilidad del yo	Habilidad para mantenerse a sí mismo y cuidar de los demás	Pérdida de los padres Significado del sufrimiento físico y de la muerte	Enfrentarse a la muerte propia Pérdida del consorte
	Sostenerse y caminar solo Sentido separado de la <<mimidad>> Propia iniciativa en el juego	Relación con un orden más elevado de significado (religión, humanidad, etc.)	Tolerar, ser incomprendido Establecer una filosofía personal de la vida	Integración continua de la filosofía de la vida	Pérdida de amigos
<b>Ejemplo de tareas de vida, de interés para los orientadores.</b>					

**Fuente:** Bisquerra (1998), p.522. con adaptaciones de las autoras.

La teoría de Gilmore (1980) comprende los siguientes niveles fundamentales:

El primer nivel es el **Presupuesto filosófico**: basado en distintas filosofías como el animismo, el misticismo, el formismo, el mecanicismo, el organicismo, el contextualismo. En relación al formismo, este enfatiza en la forma de las cosas, representado por Platón, Aristóteles y los escolásticos dando origen a las teorías de los rasgos de la personalidad.

Cabe destacar que, el contextualismo que parte de la realidad como un acontecimiento histórico, donde los sucesos tienen un valor en el momento presente. Está representado por Dwygnt, James, Mead, Piaget, Bronfenbrenner, Goffman y otros.

En lo que respecta a la **Teoría General de la conducta** como segundo nivel del planteamiento teórico de Gilmore (1980) en Bisquerra (1998) expresa que:

Los seres humanos son intencionalmente activos, sociales y existenciales. La conducta es un resultado de la integración entre los factores internos de la persona y ambientes. Se considera como una propuesta paralela al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Ambas teorías son biológicas, pluralistas, probabilistas, contextuales, comprometidas con la competencia y la moral, incluyen la promoción de la evaluación formativa y sumativa; se basan en las aportaciones de G. H. Mead, E. Brunskik, K. Lewin, J. Piaget. (Op. Cit., p.523)

El tercer nivel del planteamiento teórico de Gilmore (1980) es el **Marco conceptual del sistema de intervención** contempla aspectos relacionados con el trabajo, la relación social y el desarrollo personal, cuyos objetivos incluyen: la elección basada en la aplicación de modelos de toma de decisiones, el cambio mediante la aplicación de técnicas de modificación de conducta y la coherencia interna del orientado con la finalidad de “reducir la confusión”; también incluir clarificación de valores, desarrollo de la autoestima, relaciones interpersonales, etc. (ibid). En lo que respecta a la teoría general de la conducta, Gilmore (1980) en Bisquerra (1998) afirma que:

Los seres humanos son intencionalmente activos, sociales y existenciales. La conducta es un resultado de la integración entre los factores internos de la persona y ambientes. Se considera como una propuesta paralela al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Ambas teorías son biológicas, pluralistas, probabilistas, contextuales, comprometidas con la competencia y la moral, incluyen la promoción

de la evaluación formativa y sumativa; se basan en las aportaciones de G. H. Mead, E. Brunskik, K. Lewin, J. Piaget. (Op. Cit., p.523)

La orientación en cuanto a el marco conceptual en el que se basa el sistema de intervención contempla aspectos relacionados con el trabajo, la relación social y el desarrollo personal, cuyos objetivos incluyen: la elección basada en la aplicación de modelos de toma de decisiones, el cambio mediante la aplicación de técnicas de modificación de conducta y la coherencia interna del orientado con la finalidad de “reducir la confusión”; también incluir clarificación de valores, desarrollo de la autoestima, relaciones interpersonales, etc. (ibid).

Luego de las consideraciones anteriores, es evidente que, en la teoría de Tyler y Gilmore, al estar centrada en el desarrollo humano, comprende un proceso que se estructura en diagnóstico, tratamiento y evaluación. En tal sentido, es un modelo de intervención que permite incorporar cualquier estrategia o técnica, lo que facilite su aplicación.

### **Enfoque de tecnología humana: Carkhuff y la relación de ayuda**

Robert Carkhuff nació en New Jersey en 1934. Estudió Ciencias Políticas y Psicología. Fue discípulo y colega colaborador de Carl Rogers en sus primeros años. Se apartó más tarde de Rogers para evolucionar hacia un modelo más ecléctico de destrezas funcionales y de tecnología humana, que sigue vigente en la actualidad con gran impacto tanto en la relación de ayuda como en las áreas educativas, de prevención social y otras. Casera (1984) en Bermejo (1998), siguiendo a Carkhuff, presenta esta definición:

Ayudar es promover un cambio constructivo en la mentalidad y en el comportamiento. Entendemos por “mentalidad” el conjunto de las reacciones habituales características de un individuo ante los problemas de la vida. Es la mentalidad la que condiciona la conducta. Es necesario introducir en el campo de los comportamientos una nueva estructura mental. (p.11)

Por otra parte, el autor en relación con Carkhuff refiere que este distingue tres tipos de atención: La atención física, la observación y la escucha. La primera la conforman varios elementos como la disposición de encontrar al otro atendiendo a todos los aspectos físicos que suceden durante el diálogo, la atención contextual está relacionada con la disposición

de las personas y los objetos en el espacio en particular y el atender personal, refiere al interés por la persona tanto de lo que comunica y cuyos mensajes están codificados mediante el lenguaje no verbal, manteniendo una distancia prudente así como también, una inclinación del cuerpo hacia el otro. De igual modo, mantener un control visual proporcionado durante el diálogo. Quien ayuda debe mostrar al otro que le interesa. Se puede decir que es atender con todos nuestros sentidos.

También, la observación constituye una de las habilidades que permiten ver y entender la conducta no verbal, la cual es fundamental en este proceso para poder brindar una respuesta de comprensión empática. Es fundamental prestar atención al nivel de energía, a los sentimientos y al grado de congruencia externa del ayudado. Observar la contextura corporal específicamente la textura y movimientos de manos, piernas y otras partes del cuerpo del ayudado permitirá hacer una lectura de ese lenguaje no verbal.

En este orden de ideas, la atención y la observación forman parte esencial de la habilidad de escuchar, de la mano de sus acciones, expresiones verbales y otros elementos que nos proporcionan datos esenciales del problema, para una mejor comprensión. En pocas palabras, al escuchar se debe oír todo lo que trata de manifestar el ayudado. De acuerdo a Bermejo (1998), Carkhuff define la empatía como:

La capacidad de percibir correctamente lo que experimenta otra persona y de comunicar esta percepción en un lenguaje acomodado a los sentimientos de ésta. Si se da esta empatía, el ayudante expresará clara y explícitamente los sentimientos que el ayudado experimenta de una manera difusa o patente; de lo contrario, el ayudante comprenderá muy poco o prescindirá de lo que el ayudado vive y trata de comunicar. La empatía es, pues, una actitud, una disposición interior de la persona que se despliega en habilidades concretas (de modo especial la escucha activa y la respuesta comprensiva). Como actitud, como disposición interior, es la fundamental para poder hacer un camino significativo y eficaz con una persona a la que se quiere ayudar (Op. Cit., p.26).

El modelo de tecnología humana busca la efectividad en el desarrollo de estos recursos humanos, apoyados en la destreza del orientador, que le permitan comprometer al cliente en su proceso de ayuda para el logro de las metas propuestas. Esta capacitación al cliente abarca metas de crecimiento físico, intelectual y emocional mediante un proceso de exploración, comprensión y acción por parte del cliente. Por su parte, el orientador en el

proceso de ayuda demuestra las siguientes destrezas: atención, respuesta, personalización e iniciación (Carkhuff, Berenson y Pierce, 1976). Reflexionando sobre los aportes de Carkhuff a propósito del modelo de desarrollo de ayuda, en Egan (1981) expone lo siguiente:

1. Este modelo se llama “de desarrollo” porque está compuesto de etapas progresivas interdependiente. 2. El modelo puede comprenderse mejor si se consideran las metas conductuales del proceso de ayuda. El cambio constructivo de la conducta es la meta primera. 3. El modelo tiene una fase de preayuda que acentúa la importancia de prestar atención y escuchar. 4. Las etapas del modelo son: a. Etapa 1: El orientador responde al mundo del cliente con objeto de ayudarlo a explorarse a sí mismo. b. Etapa II: El orientador usa las habilidades de empatía precisa avanzada, propio descubrimiento, confrontación y proximidad para ayudar al cliente a ver un panorama más objetivo de él mismo y darse cuenta de la necesidad de cambiar su conducta. c. Etapa III: El orientador ayuda al cliente a escoger e implementar las clases de programas de acción que conducen a metas de conducta constructiva. Sostiene al cliente mientras éste se mueve a través de éxito y fracasos en estos programas de acción. (p.26)

Asimismo, el autor refiere que este modelo busca proveerle al cliente las destrezas que requiere para ayudarse y probablemente lograr a convertirse en un orientador para otros. Bajo este modelo el orientador es un motivador que provee refuerzos oportunos al cliente.

En tal sentido, el modelo de desarrollo constituye una guía o mapa cognoscitivo para la aplicación del proceso de ayuda. Es necesario evitar la rigidez en la aplicación del modelo, así como también, aprovechar el repertorio de destrezas que proporciona el modelo sin rigidez y cuando la situación lo amerite. Para el dominio de este modelo, la persona que recibe el adiestramiento requiere de un adiestrador de alto nivel y la respectiva supervisión en su práctica.

En relación con el adiestramiento bajo el modelo de desarrollo, refiere que constituye un excelente camino que permite la verificación de la adquisición de las destrezas para ayudar, así como también, cotejar las que no posee. Así pues, consiste en una manera práctica de aprender una metodología de adiestramiento que permite su uso en un proceso de tratamiento básico. El adiestramiento en grupo permite brindar ayuda en una

comunidad de aprendizaje, apoyada en la mutualidad y representa una valiosa metodología.

Por su parte, Carkhuff (1971a) afirma que, la mejor forma de tratamiento está centrada inicialmente en la formación del cliente, logrando que este se ayude a sí mismo, primeramente. Y, finalmente, enseñar al cliente a que pueda brindar ayuda a otros de ser necesario. También, Carkhuff consideró errado suponer brindar atención solo a personas con problemas, es por ello, que el objetivo de su modelo de ayuda es el desarrollo de recursos humanos. Es así, como su modelo está relacionado con la tendencia preventiva y de desarrollo de los recursos humanos, por lo que se corresponde con la concepción actual de la orientación. El modelo de Carkhuff se propone la efectividad de la persona y, en consecuencia, una sociedad en la cual todos sean capaces de ayudar a otros, siendo necesario transformar el ambiente y la organización. La efectividad del desarrollo de recursos humanos y comunitarios se logra sumando gente efectiva, programas efectivos y organizaciones efectivas, por lo tanto, considera que el desarrollo de habilidades para la vida como un aspecto muy importante del programa.

Finalmente, el programa de Carkhuff se basa en el desarrollo de habilidades de vida, lo que permitirá funcionar de forma efectiva en las diversas dimensiones de la vida; mientras que el programa de habilidades para la carrera permitirá a los estudiantes la adquisición de habilidades para el desarrollo de estas. Está basado en el modelo de exploración, comprensión y acción, mediante ejercicio y experiencias diversas el alumno descubre y adquiere habilidades para personalizar preguntas como: ¿Quién eres?, ¿Quién quieres ser?, ¿Cómo llegarás a ser el que quieres ser? Mediante estos ejercicios obtendrá respuestas a las interrogantes y llegará a asumir la responsabilidad de su vida.

## Psicosíntesis

Este enfoque fue creado por el psiquiatra italiano Roberto Assagioli (1888-1974), en el año de 1910 y fue hasta 1965 cuando comenzó a ser difundido y, poco a poco, logró cobrar fuerza. Surgió de la integración de aportes del psicoanálisis de Freud y Jung, la logoterapia de Víctor Frankl, el sociopsicoanálisis de Fromm, la Gestalt de Perls, el análisis transaccional de H. Harris, los principios de Carls Roger, las teorías de Maslow y otros enfoques del *counseling* y la psicología humanista. También, incluye otras aportaciones orientales, por lo que es considerado un enfoque ecléctico que utiliza más de cuarenta



técnicas distintas, entre las que destacan la relajación, la catarsis, el control de la respiración, el desempeño de roles y otras (Bisquerra, 1998). La psicósíntesis es un movimiento transpersonal que tiene como finalidad integrar las cosmovisiones de oriente y occidente, encaminado hacia las necesidades de realización y trascendencia humana, conjugando ciencia y espiritualidad. Es considerado un enfoque ecléctico, pues tiene sus raíces en el psicoanálisis, el humanismo, la Gestalt, la transpersonal que enfatiza el valor de la intuición, la inspiración y el *insight* creativo. En tal sentido, Salazar (2009) refiere que:

La psicósíntesis divide la práctica psicoterapéutica en dos grandes grupos: El primero se aboca a atender los conflictos, disfunciones y alteraciones del nivel personal de desarrollo, en cuyo caso el objetivo es la estructuración o reestructuración del self personal; y el segundo que corresponde al nivel transpersonal, se centra en el desarrollo de una estructura armónica que permita y favorezca la asimilación y la integración de las tendencias y las energías espirituales. (p.1)

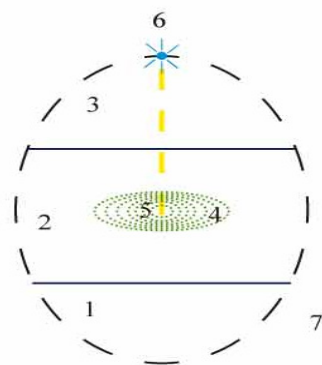
Cabe destacar lo expresado por el autor en relación con el “Yo transpersonal” considerado como un concepto clave de este enfoque y fuerza unificadora de aspecto físico, emocional, mental y espiritual de la existencia. Es por ello que la psicósíntesis actúa con los niveles de la personalidad: El físico, el mental, el emocional y el espiritual, enfatizando en lo espiritual, hacia una conciencia con voluntad, que le habilita para apoyarse a sí mismo y desarrollarse. En referencia a las técnicas utilizadas en este enfoque para trabajar la personalidad se puede decir que son variados y numerosos, además de siempre estar enfocados en la reflexión, percepción, la creatividad y la búsqueda de trascendencia mediante el amor.

Entre las técnicas que maneja se pueden mencionar algunas como la biografía, la autobiografía, el diario, el análisis de los sueños, las técnicas proyectivas, el dibujo libre y los ejercicios en los que se utiliza música, movimiento rítmico y expresión creativa. Una vez reconocido el proceso individual que se trata, se utilizan técnicas de identificación-desidentificación, trabajo con las sub personalidades, fantasías guiadas, evocaciones visuales, olfativas, gustativas, motrices, auditivas y simbólicas, expresión del ser a través del arte, transformación de las energías psicocorporales, entrenamiento imaginativo, meditación reflexiva y contemplativa, diálogo interior, bibliotecaria, modelo ideal del yo, descubrimiento de las energías y las dimensiones del amor, de las relaciones interpersonales, del encuentro y del compromiso social, entre otras.

Además de técnicas y ejercicios, Assagioli diseña estrategias de intervención tanto individual como grupal, encaminadas a facilitar el desarrollo de las habilidades de pensamiento y de la mente consciente, así como del manejo de las emociones y los sentimientos (Oblitas, 2004). Assagioli diseñó un mapa de conciencia al que se denominó “el huevo de Assagioli”. A continuación, se presenta el esquema que representa la totalidad de la psique. Las tres divisiones horizontales del huevo representan nuestro pasado (1), presente (2) y futuro (3). Las tres están constantemente activas en nosotros, aunque de manera diferente.

### Figura 3

Huevo de Assagioli



Fuente: Avruj (2014)

El número (1) representa el inconsciente, el (2) el inconsciente medio, el (3) el supraconsciente y el (4) es el campo de conciencia, dibujado de forma ondulante, porque siempre está cambiando. El número (5) es nuestro yo individual, el que experimenta los diferentes estados de conciencia, este yo es un reflejo del YO transpersonal o *self* (6) que es a la vez universal e individual. Por último, el número (7) representa el inconsciente colectivo compartido por todos los seres vivos. El “Huevo de Assagioli” permite entender mejor el funcionamiento de nuestro inconsciente y el funcionamiento del enfoque de la psicósintesis.

Finalmente, se presenta, a continuación, una tabla comparativa de los primeros enfoques que han servido de base al *counseling*, no cubriendo la totalidad de los enfoques existentes, pero que también revisten gran importancia.

**Tabla 7**  
**Comparación de los enfoques del counseling**

Características	Rasgos y factores	Electicismo	Inhibición recíproca	Conductismo	Psicoanálisis	Centrado en el cliente	Existencialismo
<p><b>1.</b> <b>Naturaleza del hombre</b></p>	<p>El hombre es un ser racional con potencialidades que pueden desarrollarse tanto positivas como negativas; el hombre no es capaz de desarrollarse en forma autónoma, sino que precisa la ayuda de otros para lograr el pleno despliegue de sus potencialidades.</p>	<p>El hombre es tanto racional como irracional, pero tiene tendencias asociadas. La persona normal, mediante el uso consciente de sus recursos intelectuales, adquiere mediante el adiestramiento, capacidades de autorregulación.</p>	<p>El hombre es moldeado por el ambiente; no existe la libertad ni el libre albedrío, sino sólo reacciones aprendidas: imposibilidad de ser racional u objetivo; todo pensamiento está provocado por sentimientos y necesidades condicionadas, y es, pues, una racionalización.</p>	<p>El hombre es básicamente mecánico, en cuanto responde a un ambiente sobre el que ejerce poco control; en un mundo determinista y es muy pequeño su papel activo en la elección de su destino.</p>	<p>El hombre es al mismo tiempo animal y humano, está moldeado por necesidades violentas, impulsos sexuales e instintos agresivos; la conducta está determinada principalmente por procesos inconscientes que son de carácter motivacional y orientados hacia metas.</p>	<p>El hombre es un ser racional bueno, digno de confianza; se mueve en direcciones de actualización o hacia el desarrollo, la salud, la autorrealización, la independencia y la autonomía.</p>	<p>Al hombre se le requiere que preste apoyo a las tareas señaladas por la vida y que, de tal manera, defina el sentido de ésta; se esfuerza por librarse de sus instintos y su ambiente; la individualidad es impredecible; el hombre es libre y responsable ante sí mismo.</p>
<p><b>2.</b> <b>Constructos principales de la personalidad</b></p>	<p>Cada persona constituye una estructura organizada y única de capacidades y potencialidades que trata de organizar y mantener la vida utilizando sus rasgos circulares.</p>	<p>La personalidad consiste en los estados cambiantes del individuo a medida que se enfrenta a su ambiente; los impulsos a adquirir y conservar la estabilidad; a integrar las funciones opuestas y a elevar al máximo el yo; el estilo de vida consiste en modos característicos de unificar estrategias para satisfacer necesidades y enfrentar la realidad; el desarrollo es una lucha para trascender la determinación afectivo-impulsivo inconsciente de la conducta mediante el perfeccionamiento del control racional lógico y voluntario.</p>	<p>La conducta se rige por leyes; el cambio es el resultado de: a) el desarrollo; b) las lesiones, y c) el aprendizaje. Piedra fundamental de toda tarea clínica: constituye la base del enfoque de asesoramiento aquí adoptado.</p>	<p>La conducta está sujeta a leyes y depende de condiciones que la precedieron.</p>	<p>La personalidad es un sistema compuesto de ello, yo y supervyó, y resultado de la relación genética entre las funciones del yo en la vida adulta, y las de la infancia y la niñez; resultado de una interacción recíproca entre las tendencias del ello, el yo y el supervyó.</p>	<p>El concepto de sí mismo que regula la conducta y el campo perceptual constituye la realidad para el individuo; la conducta depende de las percepciones y se organiza de acuerdo con el concepto de sí mismo.</p>	<p>La conducta está motivada por los intentos de hallar un significado; el hombre no está impulsado por sus valores, sino que éstos lo arrastran.</p>

Continuación de la tabla 7

Características	Rasgos y factores	Eclecticismo	Inhibición recíproca	Conductismo	Psicoanálisis	Centrado en el cliente	Existencialismo
3. Naturaleza de la ansiedad	Incertidumbre con respecto a la utilización de las propias potencialidades.	No está explícitamente descrito; conflicto emocional reprimido.	Conducta no adaptiva adquirida por aprendizaje; la ansiedad no aprendida es una respuesta característica ante los estímulos negativos o amenazadores; situaciones que requieren discriminaciones difíciles o conflicto.	Respuestas aprendidas a señales implícitas en ciertas situaciones que funcionan como impulsos secundarios o adquiridos; respuestas aprendidas frente a un estímulo originariamente neutro.	Conflicto entre los impulsos del ello, las demandas del superyó y las defensas del yo.	Incongruencia entre el concepto de sí mismo y la experiencia; violación de las condiciones que aseguran el propio valor; frustración de la necesidad de respeto por sí mismo.	Falta de significado en la vida o amenaza de no ser.
4. Metas de asesoramiento	Ayudar al individuo a lograr un avance progresivo hacia la autocompasión y el autogobierno	Autoregulación independiente; logro y conservación de la salud mental.	Alivio del sufrimiento y eliminación de las causas.	Solución de cualesquiera problemas que el cliente presente al asesor (dentro de ciertos límites éticos).	Reelaboración y reorientación de la personalidad.	Autodirección y funcionamiento pleno del cliente, que se muestra coherente, maduro y abierto a la experiencia.	Experimentar la existencia como real de modo que el individuo pueda actuar de acuerdo con sus potencialidades y desarrollar un compromiso.
5. Técnicas principales	Logro de la conformidad, modificación de ambiente, selección de ambientes apropiados, aprendizajes de las destrezas necesarias y modificaciones de las actitudes.	Se emplean técnicas que van de las activas a las pasivas.	Respuestas afirmativas, respiratorias, sexuales y de relajación que incluyen la desensibilización sistemática.	Técnicas de refuerzo.	Asociación libre, empleo de los sueños, transferencia, interpretación, etc.	Uso limitado del interrogatorio, reaseguramiento, estímulo, sugerencias, pero las técnicas consisten en un modo de comunicar aceptación, respeto y comprensión.	Se usan frecuentemente técnicas del psicoanálisis, incluyendo la asociación libre, la interpretación, la transferencia, pero se subraya la presencia del terapeuta y el ser del paciente. Diálogo socrático, intención paradójica, mayéutica.

## Continuación de la tabla 7

Características	Rasgos y factores	Eclecticismo	Inhibición recíproca	Conductismo	Psicoanálisis	Centrado en el cliente	Existencialismo
6. Uso del tests e instrumentos de evaluación	Ampliamente usados.	Uso limitado de tests estandarizados: las técnicas proyectivas se utilizan como datos clínicos que deben integrarse con otros.	Uso limitado.	Pueden utilizarse de ser necesario.	Se utilizan con frecuencia técnicas proyectivas.	Uso extremadamente o limitado; se tiende a considerarlos inconvenientes.	Uso limitado. Tests propios sobre análisis existencial, propósitos vitales y frustración existencial. También se utilizan de otros enfoques si es necesario.
7. Confección de la historia del caso	Es necesaria antes de que pueda asesorarse a un individuo.	Importante por de razones de diagnóstico.	Se inicia la terapia mediante la confección de la historia.	Es una parte necesaria para descubrir la ansiedad.	No se confecciona generalmente una historia detallada.	Inconveniente para el proceso de asesoramiento.	La mayoría la considera esencial.
8. Diagnóstico y pronóstico	Paso necesario.	Piedra fundamental de toda tarea clínica: constituye la base del enfoque de asesoramiento aquí adoptado.	Parte de la actividad del asesor.	Necesarios para evaluar: a) el papel de la ansiedad en los síntomas y b) la capacidad del cliente para manejar la ansiedad y eliminarla.	Necesario para la interpretación.	Contraproducentes para el proceso del asesoramiento.	Considerados como un paso necesario para la mayoría de los existencialistas.
9. Clientela	Individuos "normales" que desean prepararse para resolver sus situaciones de adaptación antes de que surjan conflictos y/oicos.	Personas normales que conservan intactos los recuerdos de su personalidad, pero que enfrentan de problemas de personalidad.	No se establecen limitaciones relativas a los tipos de clientes salvo al hecho de que las perturbaciones deben ser aprendidas.	Individuos que pueden pensar sobre los sucesos de su ambiente y tomar parte en ellos.	Se contraindica esta terapia para los casos de personalidades esquizoides, estados paranoides e hipcondrias graves; "externa precaución de respecto de síntomas marcados de coaversión.	No pone por lo general restricción alguna respecto de la clientela.	No se advierte restricción: la mayor parte cree que el enfoque tiene una amplia aplicabilidad y utilidad.

Continuación de la tabla 7

Características	Rasgos y factores	Electicismo	Inhibición recíproca	Conductismo	Psicoanálisis	Centrado en el cliente	Existencialismo
10. Actividad del asesor	Rol activo.	Abarca la gama que va del rol pasivo al activo, según son la naturaleza de los problemas y los recursos del cliente.	Rol activo.	El asesor se muestra cálido y amistoso, pero enfrenta al cliente con los propios valores de éste, directa o indirectamente.	Inicialmente pasivo; va adquiriendo un rol interpretativo activo que el tratamiento avanza.	El asesor se muestra permisivo y aquiescente.	La terapia se ve como un acoso, en la que el terapeuta se arriesga y el cliente se ve animado a ser él mismo.

Fuente: (Shertzer y Stone, 1972, pp. 358-35)

## Capítulo V

# Bioética y orientación

*La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo*  
Nelson Mandela

### Introducción

En el devenir de la sociedad industrial a la sociedad de la información del conocimiento, se están creando nuevas formas de ver la realidad y es aquí donde el papel de la educación es fundamental para la construcción de una nueva sociedad. Partiendo de hecho de que la educación es el primer deber de los gobiernos y de la sociedad es avocarse a tan importante tarea, es necesario repensar el impacto que tiene el ejercicio profesional en cada una de las áreas del saber. Asimismo, es importante atender a la misión, propósitos, saberes y valores de la educación, dando prioridad a los valores éticos, sociales y morales que permitan la formación de un ser humano nuevo, con la capacidad de vivir juntos en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad, la diversidad y los cambios constantes (Morin, Ciurana y Motta, 2006).

Desde esta reflexión, es pertinente tener presente el informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI compilado por Delors (1996), en el mismo refiere que:

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y toda su capacidad de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto profesional. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más viable y más justo. (p. 18)

Expresa, además, que la educación debe enseñar a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal, dando prioridad al desarrollo espiritual y a la formación de valores morales que permitan la elevación del pensamiento y

del espíritu hasta lo universal, además, a una cierta superación de sí mismo, en consecuencia, la educación debe lograr la supervivencia de la humanidad. Por lo tanto, es necesario conocer y reflexionar sobre los aportes de la bioética como disciplina que tiene esta misma finalidad.

## **Bioética y orientación: Consideraciones éticas para la praxis educativa y de orientación**

Bioética, vocablo compuesto a partir de dos palabras griegas, *bios* que significa vida y *ethikós*, significa ética, por lo que esta joven disciplina, es la ética para la vida. Considerando su origen etimológico, es ante todo ética, forma parte de la filosofía y tiene el compromiso de estudiar la moralidad de todo quehacer humano, bueno y malo. En relación con esto, es loable mencionar lo expuesto por Andorno (2012):

La bioética es una parte de la ética y no toda la ética. Ella se ocupa de la vida en cuanto tal. La pregunta central que se plantea es: ¿cómo debemos tratar a la vida, sobre todo, a la vida humana? En efecto, sin perjuicio de la creciente y justificada preocupación por el respeto a los animales y al medio ambiente, es ante todo la cuestión del respeto a la vida humana la que se coloca en centro del debate bioético. (p.10)

En tal sentido, la bioética es la rama de la ética que se dedica a proveer los principios para la correcta conducta humana respecto a la vida. Es ética para la vida y se basa en importantes principios y valores que deben respetarse, tanto entre los seres humanos que actualmente ocupamos el planeta, como entre las generaciones presentes y futuras e indirectamente con el resto de los organismos vivos que habitan el planeta y los ecosistemas de los cuales forman parte.

Cabe destacar que, cuando surge el término bioética como nueva disciplina, hubo resistencia a su aceptación, incluso en el continente europeo, se llegó a comprender como algo tal vez exclusivo de lo biomédico, sin embargo, con el transcurrir del tiempo ha ido tomando fuerza y logrado imponerse, para la segunda década del siglo XXI. La palabra bioética comenzó a adentrarse en todo lo que concierne a las ciencias humanas, para dejar de ser mirada como exclusividad de la ética médica.



Tanto es así que Berlinguer (2002), quien llegó a ser presidente de la Comisión Nacional de Bioética en Italia, habla de una bioética cotidiana que tiene que ver con todos los problemas de la vida cotidiana, tanto el nacimiento, como la muerte, la atención médica, los derechos humanos, hasta las políticas sociales que afectan la vida de todos los ciudadanos. Concepción que ha traspasado fronteras para irse consolidando en el pensamiento colectivo, a pesar de que aun exista la necesidad de formular y replantear objetivos, contenidos, métodos y formas de evaluar y perfeccionar la educación en bioética en todos los niveles, como plantea Beca (1995), quien se ha dedicado a la educación en bioética.

A pesar de toda la diatriba generada por la bioética, se siguen propagando posturas favorables que le han dado apertura en distintos ámbitos profesionales, en este sentido, Lolas (2002) define bioética como un conjunto de procedimientos técnicos, considerados actualmente como indispensables en la formación de muchos profesionales, donde están inmersos los de las ciencias humanistas como son los educadores.

Perspectiva que se corresponde con la orientación, ya que su rol humanizador del proceso educativo, le hace inherente a las "...necesidades, expectativas y motivaciones del ser humano; en las distintas etapas de su desarrollo" (Rojas, 2011, p.59). Cabe destacar la pertinencia de la bioética en campo de la orientación como un proceso que trabaja en pro de los derechos humanos, respeto recíproco, solidaridad, derecho a la integridad persona, tanto física como psíquica y moral.

La pertinencia de una disciplina, en este caso la bioética en relación con la praxis de otra, como es la orientación; ambas imbricadas con los derechos humanos y la ética para la vida; se corresponde con la derivada de una acción académica y social, nutrida por las estrategias propias de la investigación documental, cuya importancia radica en que "...nos permite ampliar y aclarar los conceptos, obtener nuevos conocimientos y sobre todo... nos mantiene actualizados en cuanto a los cambios del conocimiento" (Colls de G., 1994, p.32).

Es oportuno tener presente que, una investigación debe responder a una necesidad ante la que se buscará la verdad a través del conocimiento, pero es imprescindible que todo tenga un fundamento ético que garantizará que lo que se realice sea para el bien del hombre, la sociedad y el ecosistema (Del Castillo Salazar y Rodríguez T., 2018). Por tal motivo, surge la siguiente interrogante ¿Cuáles son las obligaciones éticas que tenemos con las generaciones humanas presentes y futuras? Estas obligaciones se centran en la

responsabilidad, de todas las instituciones, los colectivos e individuos, de procurar un desarrollo sustentable en la dimensión ambiental, cultural, social y política; así como no obstaculizarlo por acción u omisión. Abarca necesariamente las actividades, personas, colectivos e instituciones involucrados en el desarrollo de la investigación en ciencia, tecnología e innovación. Velar por la vida y su preservación como derecho humano.

Establecer autorregulaciones a fin de minimizar en lo posible los efectos adversos que pudieran resultar de sus actuaciones en el campo científico y tecnológico y que pudieran amenazar la vida en el planeta. Una vez movilizada la reflexión internacional, la preocupación por la conducta y las intenciones humanas fue ganando espacio en el pensamiento de científicos notables como es el caso de Van Ressenlaer Potter, quien ha sido reconocido mundialmente como el padre de la bioética al haber acuñado el término en 1971 cuando definió este neologismo como un puente al futuro, proponiendo una nueva ciencia, la ciencia para la sobrevivencia, integrada por la unión del conocimiento biológico y la reflexión filosófica.

Partiendo del hecho de que la bioética proporciona valores y principios para la sobrevivencia es necesario identificarlos y aplicarlos en nuestra vida personal y profesional.

## Principios de la bioética

La bioética es un planteamiento filosófico por lo cual se fundamenta en principios y premisas generales. Habiendo sido una propuesta para relacionar los conocimientos científicos y sus riesgos con las visiones humanistas, toma de los planteamientos filosóficos los fundamentos que la sustentan, por ello, se reconoce internacionalmente como principios de la bioética, los propuestos por Beauchamp y Childress, en su obra: *Principios de ética biomédica* (1979). A continuación, se describen:

Los llamados cuatro principios de la bioética: el respeto a la autonomía (una acción autónoma es actuar intencionadamente, con conocimiento, sin influencias externas), la no maleficencia (no hacer daño intencionadamente), la beneficencia (obligación moral de actuar en beneficio de los otros) y la justicia (las personas que tienen derechos iguales tienen que ser tratadas con igualdad, y las personas que no tienen derechos iguales tienen que ser tratadas de manera diferenciada —justicia

formal—; distribución equitativa de los derechos y de responsabilidades o cargas en la sociedad —justicia distributiva—) (Beauchamp y Childress, 1999, p.3).

El estudio y las reflexiones que se realizaron para seleccionar los principios bioéticos del *Código de ética para la vida* (2011) llevaron a considerar que los cuatro principios propuestos por Beauchamp y Childress (1979) están concebidos desde una perspectiva centrada en el comportamiento del investigador hacia el sujeto de estudio, es decir, enfocado en una relación unidireccional, que si bien contempla un alto sentido de alteridad, sigue centrando la atención en el sujeto como ente receptor y de alguna manera pasivo. Habiendo sido resultado de intenciones humanistas, esta perspectiva reconoce los derechos de un personaje que ha estado, históricamente en desventaja, sin embargo, por sí mismos pudieran sugerir la superioridad del investigador y mantener una relación vertical con el sujeto de investigación. Por esta razón, se consideró necesario incorporar un principio dirigido a todos los actores para facilitar el ejercicio de relaciones horizontales, optando por una bioética sustentada en una conciencia psicosocial, es decir, arraigada en la persona y construida en su relación con los demás, para superar la tradicional moral heterónoma, perpetuada en las sociedades a través de las relaciones jerárquicas.

En consecuencia, se incorpora el **principio de responsabilidad** como un principio bioético medular, ya que compete a todos los actores que participan en el proceso científico, suscita efectos en la conciencia y favorece la aplicación de aquellos cuatro grandes principios ampliamente reconocidos y validados en el ámbito internacional. De esta manera, el vínculo entre los miembros del equipo de investigación y las personas, sujetos de estudio se plantea como una relación de aliados.

A estos cinco principios, se incorporó el de **precaución**, el cual es fundamental en el análisis de riesgo, también contemplado en la bioseguridad. Además de estos principios, se asumen las premisas filosóficas contenidas en declaraciones universales muy conocidas:

- ✓ Se reconoce la necesidad de experimentación e investigación clínica, pero se sostiene que el progreso científico no es motivo suficiente para justificar cualquier tipo de experimento.
- ✓ La ciencia en general, la investigación y experimentación en particular, no tienen valor absoluto, sino que se ponen al servicio de la persona y de la sociedad.
- ✓ El respeto a los derechos humanos y el bienestar de la persona sujeto de investigación deben prevalecer siempre sobre los intereses de la ciencia.

Dada la relevancia de los seis principios bioéticos, a continuación, se presenta una descripción más amplia de cada uno de ellos.

Principios bioéticos: (1) Responsabilidad, (2) No maleficencia, (3) Justicia, (4) Beneficencia, (5) Autonomía y (6) Precaución. Las reflexiones que se realizaron para seleccionar los principios bioéticos llevaron a considerar una perspectiva centrada en el comportamiento del investigador hacia el sujeto de estudio.

### **Principio de responsabilidad**

Ser responsable es mantener una actitud permanente de atención en la ejecución de los compromisos que se han adquirido y significa responder ante las consecuencias de las actuaciones, omisiones, decisiones y demás maneras de desempeño humano. La responsabilidad proporciona independencia respecto a coacciones y coerciones y se ejerce vinculada con otros principios y valores éticos. La persona elige su actuación en virtud no solo de sus intereses personales o colectivos, sino de las exigencias del ideal ético que orienta su vida.

Por ello, ser responsable es tener autonomía ética. Actualmente, la responsabilidad ha alcanzado relevancia no solo en el sentido personal, sino que se ha ampliado al ámbito social, lo que entraña compromiso con los demás y con las generaciones futuras, vinculándose estrechamente con el principio de solidaridad. La libertad dirigida a realizar este tipo de ideales ostenta un carácter creativo y constructivo, muy lejano de la concepción de libertad que se interpreta en actuar como uno desee.

La responsabilidad imprime un compromiso en la acción, la cual se nutre de una deliberada reflexión y convicción y se diferencia notablemente de la simple obediencia y cumplimiento de deberes.

Al ser la bioética una convocatoria y una orientación, se considera que el investigador es responsable de sus actos y de las consecuencias que estos generen. El investigador debe justificar lo que va a hacer, explicar y razonar sus planteamientos y suministrar información sobre sus avances y hallazgos, así como también, se propone a la persona sujeto de estudio, asumir con responsabilidad su papel, siguiendo las pautas que sólo él puede cumplir.

### **Principio de no maleficencia**

La no maleficencia es la consideración más elemental cuando se reflexiona sobre los comportamientos deseables del ser humano. Este principio establece que es inaceptable la realización de proyectos de investigación cuando se presuma la posibilidad de daño para cualquier forma de vida, impactos desfavorables en el ambiente y cualquiera de sus componentes o sobre la diversidad cultural.

Es un principio ético básico estrechamente ligado al principio de precaución, dado que, en la investigación científica, el no hacer daño abre el debate sobre los riesgos de la investigación científica.

### **Principio de justicia**

Consiste en reconocer y aplicar el criterio de equidad proporcionando las oportunidades que le corresponden a cada sujeto de estudio. Este principio requiere que toda decisión que afecte a los sujetos de investigación debe tener la previsión de evitar discriminaciones de cualquier índole; por lo tanto, debe practicarse la imparcialidad en todo momento. El bien de la persona, sujeto de estudio, se entiende dentro de un contexto y sentido colectivo, facilitando la justa ponderación entre el bien personal del individuo y el interés o beneficio de la colectividad. Dar a cada quien, lo que corresponde. Injusticia conlleva una omisión que deniegue o quita a alguien aquello que le era debido.

### **Principio de beneficencia**

En el mismo espíritu de fraternidad y solidaridad humana, se estimula a la persona y a las comunidades a hacer el bien. Como la beneficencia es un ideal moral y no una obligación en sentido estricto, ocupa un puesto de honor en la vida humana. La experimentación con humanos, animales y otros organismos vivos, solo podrá realizarse legítimamente para mejorar la calidad de vida de los sujetos de estudio y de la sociedad presente y futura, en proporción con el riesgo calculado.

### **Principio de autonomía**

Consiste en la potestad que tiene toda persona para tomar decisiones en torno a su vida personal, tratándose de un ser racional y consciente, con capacidad de discernimiento para

orientar sus acciones y objetar aquellas instrucciones y mandatos contrarios a su conciencia. En este sentido, es pertinente señalar la objeción de conciencia la cual consiste en el derecho del subalterno a no cumplir órdenes que considere violatorias de sus convicciones éticas. Esta idea ofrece expandirse como consecuencia del ejercicio de la libertad y de la consecución del bien para la humanidad, ya que persigue ideales pacíficos.

Esta creciente valoración de la autonomía constituye también un reto personal, pues requiere un proceso de madurez interna para establecer una integración o equilibrio entre lo que se piensa, se cree, se siente, se dice, se decide y finalmente se hace.

### **Criterios relacionados con el principio de autonomía**

La dignidad de la persona es un valor inalienable, expresado en el respeto por su integridad física y psicológica, el reconocimiento de sus derechos y el respeto por los objetos y logros que le pertenecen, por ello, su relevancia trasciende los fines de cualquier investigación. La investigación con humanos solo podrá realizarse con el consentimiento previo y libre de la persona, el cual debe estar fundamentado en una información suficiente, veraz y comprendida por el sujeto.

En el caso de personas que no estén aptas para comprender y consentir, es necesario solicitar dicho consentimiento a sus representantes legales. El consentimiento informado (CI) de acuerdo al *Código de ética para la vida* (2011) refiere lo siguiente:

En el contexto científico, se puede definir el Consentimiento Informado en su más integral acepción, como un acuerdo, resultado de un consenso entre actores que voluntariamente deciden participar en el logro de metas científicas, fundamentados en la comprensión clara de toda la información pertinente. Estos actores son el investigador o la investigadora y la persona que va a cooperar como sujeto de estudio, o que va a permitir que se realicen estudios en los ámbitos de su propiedad o de sus intereses. El Consentimiento Informado tiene como principal objetivo salvaguardar los derechos del (los) sujeto(s) de investigación o de los afectados por la misma. En consecuencia, toda investigación científica que se realice con seres humanos o en espacios donde habiten, así como en zonas de influencia de sus viviendas o comunidades, y que por lo tanto puedan afectar sus intereses, debe contar con el Consentimiento Informado (CI) de las personas involucradas. (pp. 42-43)

## Principio de precaución

Este principio plantea que la incertidumbre sobre los riesgos potenciales que una investigación pueda acarrear al ambiente, la salud o cualquier otro aspecto de la vida y sus diversas formas, es un argumento suficientemente válido para adoptar medidas preventivas en circunstancias de incertidumbre científica.

Indica que, en caso de incertidumbre acerca del nivel del riesgo, se tratará de subsanar esa incertidumbre solicitando información adicional sobre los asuntos específicos motivo de preocupación o poniendo en práctica estrategias de gestión de riesgo apropiadas, y/o vigilando el medio ambiente receptor de un determinado organismo, sus derivados o productos que lo contengan.

A partir de la premisa de que en la investigación científica no existe riesgo cero, las evaluaciones se realizarán respetando una prudente proporción entre el riesgo implícito probable y el beneficio para los receptores de la intervención. Se considera que un organismo corre riesgo cuando se expone a la posibilidad de daño físico, psicológico o moral, bien sea en forma inmediata o diferida. La determinación de la conducta a seguir debe ser consecuencia de un debate bioético y estar fundamentada en la rectitud del juicio profesional. Si durante la ejecución del proyecto, bien sea con seres vivos o el ambiente, se establece que los riesgos no son compensados por los beneficios, este se debe interrumpir, aun cuando se hayan realizado previamente todas las evaluaciones de riesgo-beneficio. ¿A qué se refiere la ponderación de los principios bioéticos?

## Ponderación de los principios bioéticos

Sucedee, con cierta frecuencia, que la aplicación de los principios bioéticos genera conflictos como, por ejemplo, la incompatibilidad que a veces surge entre el principio de beneficencia y el de autonomía. Cuando esto ocurre es necesario realizar un examen profundo del caso, a fin de poder atender su especificidad y ponderar los elementos involucrados. De esta forma, se podrá decidir cuál o cuáles principios prevalecerán en cada situación concreta y las correspondientes responsabilidades. Todo esfuerzo por enfocar la investigación científica desde la bioética se fundamenta en la promoción de cambios favorables en la mentalidad de todos los participantes, a fin de suscitar reflexiones y estimular la capacidad creativa que potencie los hallazgos científicos con una cuota mínima de riesgos y el logro de una conciencia favorable a la vida.

De esta manera, la revisión documental se presenta como un ejercicio de análisis-reflexión que aporta conocimientos para reinscribir una ética para la orientación desde la bioética como la disciplina cuyo eje de acción es la vida en sí, en todos los aspectos que abarca la cotidianidad. Antesala a la acción académica y social como es la incorporación de las autoras a la estructura de la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo, hecho que implica asumir el compromiso de promocionar la bioética en las áreas de acción de nuestras competencias, como son las ciencias humanas, en este momento, es la orientación el eje de la disertación.

## Orientación y bioética

Desde la década de los treinta, en Estados Unidos se comienza a gestionar asuntos relacionados con la ética en el campo de la orientación y la psicopedagogía. En 1961, es cuando se logra lo referido por Lázaro (1998), como una respuesta deontológica a la reacción social de los años cuarenta en contra de los test y el uso indiscriminado de datos personales, que divulgaban la intimidad de las personas sin su autorización. En el año 1985, la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSP siglas en inglés), la cual cuenta, entre sus miembros, con representantes de Venezuela, publicó un cuerpo de normas éticas donde destaca la postura adecuada que debe mantener el profesional de esta área en su praxis. En Estados Unidos y países europeos, como el caso de España, refiere el mismo autor (ibid), se hacen constantes revisiones y dedican esfuerzos para el control de posibles abusos en la praxis orientadora.

A pesar de esto, el autor refiere que en sus aportes para las aplicaciones deontológicas a la orientación plantea como el primer problema en esta área, el aclarar el tipo de relación que ha de establecer con los clientes, entendidos en nuestro contexto como asesorado, de acuerdo a la ética y moral predominante en el contexto de la praxis, además de los usos que se le pueda dar a la información obtenida. En el contexto venezolano, también prevalece lo que (ibid), menciona como "... una necesidad de la acción ética en la relación del profesional de la orientación con el "cliente", ya que su actividad psicopedagógica se basa en su intervención sobre el "otro". Y el comportamiento del orientador entraña una convicción ética" (p. 449).

En Venezuela, también ha estado presente la inquietud de formalizar una ética para la praxis de la orientación, muestra de ello está plasmada en información que ofrece la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores (FAVO, 2001) donde en



retrospectiva histórica mencionan el primer Código de ética del profesional de la orientación, aprobado en junio de 1986 en la ciudad de Mérida, estado Mérida, en el marco del VI Encuentro Nacional de Orientadores de Venezuela "... y desde entonces fue asumido como la normativa de honor de la profesión de la orientación en el país" (p.1). Posteriormente, se hace una revisión y actualización, la cual fue aprobado en el XXI Encuentro Nacional de Orientadores, celebrado en la ciudad de Guanare, estado Portuguesa en junio de 2001.

Sin embargo, hasta el año 2019, ha permanecido como una fuente de referencia que carece del debido registro que le otorgue la legitimación requerida para su instrumentación a nivel nacional. Este documento está concebido como código ético con el objetivo de:

Establecer los parámetros del deber ser profesional de la orientación, regulando su actuación en el desempeño de la misión orientadora, y de esta manera garantizar la eficiencia, eficacia y efectividad profesional. Promover acuerdos internos dentro del gremio, proteger al orientador en caso de presentar dificultades en el ejercicio de la profesión, incentivarlos a comprometerse y responsabilizarse con el mejor cumplimiento de su labor, revisar permanentemente la visión de la profesión, y en consecuencia de la formación de los profesionales, para dar respuesta oportuna y pertinente a los requerimientos de la sociedad y de limitar su campo de acción. (p. 6)

El referido código contempla en el capítulo tercero, Artículo 35, aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión, donde señala cuatro aspectos a considerar sobre el manejo de información, resaltando el resguardo y la privacidad para con este contenido, incluyendo el deber ser "... Cuando se tenga que entregar el expediente del asesorado por experticias oculares o por orden explicativa de un organismo oficial, se hará con información que no cause estigma al orientado" (p. 23), sin embargo, se omite lo relacionado con el consentimiento del orientado para entregar el expediente contentivo de información personal.

En este sentido, el código está pensado más en los derechos de los profesionales, restando la importancia que requiere el orientado como persona, por lo que amerita, además de los procedimientos para otorgarle la merecida legalidad, una revisión exhaustiva y ajustes acordes con los principios inherentes a la bioética y a las respectivas reformas educativas.

Por otra parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009) difunde el documento oficial del Sistema Nacional de Orientación, donde están presentes argumentos relacionados con la ética al plantear aspectos sobre la calificación que deben poseer los profesionales de la orientación para una praxis que implica un compromiso ético-social. Aparte, asoma un ápice de lo que a la bioética atañe cuando también se exponen las características personales deseables en el orientador y refieren como uno de los focos el compromiso ético y moral, descrito como el: “Respeto a la confidencialidad y por los valores diferentes a los propios. Acatamiento y respeto de normas institucionales. Identificación y sentido de pertenencia gremial. Responsabilidad en el cumplimiento de tareas profesionales asignadas” (p. 43).

Asimismo, al revisar la literatura, nos topamos con diversos artículos relacionados con la ética en el área de la orientación en Venezuela, como es el caso de González et al. (2008, p.182), quienes presentan un enfoque de una ética desde el sentido disciplinario que profesa el profesional de la orientación para el manejo y resolución de conflictos escolares, para quien “...es imprescindible comprometerse con actitudes éticas, que garanticen la transparencia y normal desenvolvimiento en el diálogo y participación de todas las partes que intervienen en la situación...”. Además, precisan que dichas actitudes éticas son inherentes al respeto por el deber, la aceptación del otro, la aplicación del conocimiento, en total correspondencia con valores como: justicia, verdad, tolerancia, honestidad, integridad y compromiso.

Los autores aportan algunos aspectos que denominan principios éticos a ser considerados en la praxis de la orientación, en situaciones como las antes mencionadas, tales como, idoneidad personal, preservación de la imparcialidad, mantenimiento de la confidencialidad, consentimiento de las partes, resguardo del empoderamiento de las partes, separación del proceso de las personas y del conflicto, respeto hacia los límites de la propia competencia y conocimiento preciso de la situación a intervenir.

En este sentido, hablar de una ética para la orientación implica el compromiso moral que debe asumir como persona y profesional el orientador en su praxis, donde entran en juego aspectos propios de la bioética, tal como ya se mencionó, es decir, considerando que la praxis de la orientación tiene que ver con todo quehacer humano y los problemas de la vida cotidiana, es *conditio sine qua non* mantener la mirada en el cómo tratar a la vida humana, como eje para su acción.

En concordancia a lo antes expuesto, podría surgir la inquietud del porqué bioética y orientación. Si retomamos las definiciones de bioética por parte de los bioeticistas, Andorno (2012), Berlinguer (2002) y Lolas (2002), los elementos que la definen están presentes en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, emitida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el año 2005. Se puede inferir el compromiso que representa la bioética para la orientación, tanto que se podría pensar en la bioética como eje transversal en la formación de profesionales en esta área, de esta manera, ya se haría inherente a su praxis en todos los contextos. Por su parte, Camargo (2014) considera que “Desde la orientación se debe velar por el bienestar integral de la persona y fomentar el desarrollo socio-emocional, promoviendo el respeto por los derechos humanos...” (p. 242).

En este sentido, se debe deslastrar la concepción de una bioética suscitada y de aplicabilidad exclusiva en las tecnociencias biomédicas. Castro (2013), quien a pesar de centrar sus reflexiones sobre bioética desde lo histórico y conceptual en una visión biomédica, refiere la articulación de esta disciplina con los diversos saberes y la particular atención que se debe prestar en los distintos ámbitos, donde se debe mantener una continuidad epistemológica entre la ética y la bioética, además poseer claridad sobre la complejidad que caracteriza este nuevo campo, con la exigencia que amerita una articulación lo más completa y fundamentada posible, al momento de una discusión.

Incorporar a la orientación en el debate sobre la bioética es cuestión insoslayable, a pesar de los distintitos cuestionamientos sobre su origen, propósito y carácter científico, es cierto que la orientación es tan antigua como los primeros indicios de organización social y surgió como una función de sentido religioso en las sociedades arcaicas. Afirmación que se fundamenta en lo expuesto por Beck (1966), cuando en su descripción sobre cómo fueron apareciendo y de qué manera se realizaban las funciones de la orientación, previas al nacimiento de su formalización, discurre un panorama general sobre los cambios en la función de orientación a lo largo de la historia de la humanidad, tal vez desde que aparece la preocupación por la adversidad del mundo natural y por los problemas acaecidos por la propia existencia.

Esa orientación que nace como una función religiosa, en su transcurrir histórico va pasando por distintas formas de asumirse y practicarse y, como afirma Moreno (2000): “Sacra o secularizada, la orientación es un servicio que siempre ha sido demandado y que, por lo mismo, ha de obedecer a necesidades reales que no han cubierto, ni cubren otras

instituciones” (p.86). En el marco de las discusiones sobre la orientación, sus fundamentos como praxis social en un mundo, caracterizado por la preminencia de un ser humano inmerso en la incertidumbre que trastoca el asidero de su permanencia en una sociedad avasallada por los descomunales avances tecnológicos y, a la vez signada por la desigualdad, donde la explotación se ha reemplazado a la exclusión. Más aún, en la Venezuela de esta segunda década del siglo XXI, inmersa en una supracrisis que ha trastocado su estructura social en todos sus sentidos, política, económica y moral. Considerando lo antes expuesto, se está ante la urgencia de una orientación como lo menciona Moreno (Op. Cit.):

Cuyo fin sea ante todo la vida de los hombres que viven en esa sociedad. Esto es lo que podemos llamar la necesidad de Orientación general de la sociedad para que todo en ella encamine a garantizar la existencia humana y en la mejor manera posible, para que todo esté al servicio de la plena humanidad de los hombres. Aquí la necesidad de Orientación se confunde con la ética, de modo que el orientador, en ese sentido, sería ante todo un guardián de la ética. (p.86)

De esta manera, lo expuesto anteriormente abona el terreno que sitúa a la orientación en el debate de bioética como ética para la vida, considerando tanto los aspectos teórico-conceptuales de ambas disciplinas, como los preceptos legales correspondientes; leyes, reglamento y otros instrumentos ya mencionados, hasta el *Código de ética para la vida* (2011), refrendado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (2011), el cual reza normas para salvaguardar la vida humana en Venezuela, cuya aplicabilidad debe ser extendida a todos los ámbitos donde el ser humano y todo lo que le acontece por su propia naturaleza, deba ser abordado con fines de intervención; hecho que se corresponde con la orientación, vista desde sus distintas aristas.

Finalmente, mientras no se tenga un código de ética actualizado y debidamente refrendado para la orientación, es necesario tener presente que el *Código de ética para la vida* (2011), es aplicable en todas las áreas profesionales que trabajen con seres humanos, incluso considerando toda la diversidad de seres vivos.

## Capítulo VI

# Algunas consideraciones y basamentos legales para la praxis educativa y de la orientación

*La educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir ideales de paz, libertad y justicia social.*  
Jaques Delors

### Introducción

En el presente capítulo, se presentan las principales leyes con determinados artículos que deben conocerse para velar por el correcto cumplimiento desde la praxis educativa y de la orientación, partiendo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), seguida de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2007). Cabe destacar que las leyes presentadas no son las únicas que rigen nuestro ejercicio profesional, pero para evitar una mayor extensión solo se desarrollarán los textos mencionados.

Por otra parte, para el ejercicio docente y el desarrollo de la labor de orientación educativa y comunitaria se debe tener presente un cuerpo de leyes en las cuales se sustente desde el punto de vista jurídico este ejercicio profesional, motivo por el cual, a continuación, se mencionan y describen, partiendo de nuestra Carta Magna.

### **Bases legales para la praxis de la educación y la orientación en subsistemas de Educación Básica y Universitario: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) en sus artículos 3, 19, 20, 46, 60, 78, 102, 103, 104, 109, entre otros, contemplan, en primer lugar, como principio fundamental lo expresado en el Artículo 3 en el cual establece como fines

esenciales del Estado, la defensa y desarrollo de la persona, así como también, el respeto a la dignidad y al ejercicio democrático y a la voluntad popular, la justicia social, la paz y la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo. Refiere a la educación y el trabajo como los procesos fundamentales para alcanzar estos fines.

También, se garantizan a los ciudadanos los deberes, derechos humanos y garantías, como lo expresa el Artículo 20 “toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público social” (p.8).

En relación con la ciudadanía es importante mencionar entre los derechos civiles lo relacionado con el Artículo 46:

Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral; en consecuencia: 1. Ninguna persona puede ser sometida a penas, torturas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Toda víctima de tortura o trato cruel, inhumano o degradante practicado o tolerado por parte de agentes del Estado, tiene derecho a la rehabilitación. 2. Toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano. 3. Ninguna persona será sometida sin su libre consentimiento a experimentos científicos, o a exámenes médicos o de laboratorio, excepto cuando se encontrare en peligro su vida o por otras circunstancias que determine la ley. 4. Todo funcionario público o funcionaria pública que, en razón de su cargo, infiera maltratos o sufrimientos físicos o mentales a cualquier persona, o que instigue o tolere este tipo de tratos, será sancionado o sancionada de acuerdo con la ley. (pp. 16-17)

Otro derecho civil que es importante conocer y hacer cumplir por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través de su cuerpo de planificadores y gerentes educativos, educadores, bien sea en cargos de supervisión educativa, dirección, docencia, coordinación y orientación, relacionado con el contenido expresado en el Artículo 60 de la Carta Magna, en la cual refiere que:

Toda persona tiene derecho a la protección de su honor, vida privada, intimidad, propia imagen, confidencialidad y reputación. La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y ciudadanas y el pleno ejercicio de sus derechos. (p.21)

Asimismo, es fundamental garantizar los derechos sociales de la familia atendiendo lo que establece el Artículo 78:

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República. El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les conciernan. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa y creará un sistema rector nacional para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes. (p.27)

Entre uno de los principales saberes que se imparten en los centros educativos se incluye la salud, por lo tanto, el Artículo 83 de la CBRV (ob. cit.) garantiza el derecho a la salud:

La salud es un derecho social fundamental, obligación del Estado, que lo garantizará como parte del derecho a la vida. El Estado promoverá y desarrollará políticas orientadas a elevar la calidad de vida, el bienestar colectivo y el acceso a los servicios. Todas las personas tienen derecho a la protección de la salud, así como el deber de participar activamente en su promoción y defensa, y el de cumplir con las medidas sanitarias y de saneamiento que establezca la ley, de conformidad con los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por la República. (p.29)

Por otra parte, en relación con el goce y disfrute de los derechos culturales y educativos, el Artículo 102 expresa que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la

identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley. (p.36)

De igual modo, en relación a los derechos educativos el Artículo 103 contempla que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. (p. 36)

Cabe destacar que, al final de este artículo, refiere que “las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos público a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva” (Op. Cit., p.36).

Esta información es de gran valor para quienes ejercen la gerencia educativa y la coordinación, como es el caso de los educadores con mención Orientación, quienes, en su rol de promotor social y comunitario, requieren de recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y otros, para el desarrollo de sus programas y proyectos en beneficio del colectivo. En consecuencia, establecer articulaciones y apadrinamientos sería de gran valor. Es importante destacar un aspecto fundamental para el ejercicio profesional de la educación en sus diversos contextos y se corresponde con lo establecido en el Artículo 104:

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les



garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica. (p.36)

En lo que respecta a la educación universitaria es necesario conocer y hacer cumplir el contenido del Artículo 109 de nuestra Carta Magna que expresa:

El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley (Op. Cit., pp.37-38).

Como puede notarse los contenidos presentados de la Carta Magna constituyen un valioso fundamento legal debido a que recoge los ideales que aspira lograr la sociedad venezolana a través de su sistema educativo y otros agentes socializadores, con la finalidad de formar al ciudadano tomando en cuenta la justicia, la paz, la tolerancia, la solidaridad, la sana convivencia en la democracia y la libertad, con derechos y deberes, que contribuya a la búsqueda de un ambiente adecuado que propicie el desarrollo social armónico e individual.

### **Ley Orgánica de Educación (2009)**

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) constituye un soporte jurídico que ratifica lo expresado en la CRBV (1999), en esta ley en su Artículo 3 establece como principios y valores rectores de la Educación:

...la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la

formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación de una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento e a identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña. (p.4)

Este artículo incluye también como valores rectores de la educación:

...el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y bilingüe. (ibid)

Para el logro de una praxis educativa y orientadora que permita la calidad académica, la eficiencia educativa y la humanización de la educación, es necesario conocer y reflexionar sobre el contenido de Artículo 5 de la LOE (2009):

El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. El Estado docente se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias, de acuerdo con los principios que rigen la presente Ley. El Estado asegura el cumplimiento de estas condiciones en las instituciones educativas privadas autorizadas. (pp. 4-5)

En este sentido, es necesario referir lo relacionado a las competencias del Estado Docente establecidas en el Artículo 6:

El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia: 1. Garantiza: a. El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes. b. La gratuidad de la educación en todos los centros e instituciones educativas oficiales hasta el pregrado universitario. c. El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades... e. La continuidad de las actividades educativas, en cualquier tiempo y lugar, en las instituciones, centros y planteles oficiales nacionales, estatales, municipales, entes descentralizados e instituciones educativas privadas. f. Los servicios de orientación, salud integral, deporte, recreación, cultura y de bienestar a los y las estudiantes que participan en el proceso educativo en corresponsabilidad con los órganos correspondientes. (pp. 5-6)

Es necesario acotar que la competencia señalada con el literal f, sirve de base a los servicios de orientación que debe crear el Estado, en todas las instituciones educativas y con la suficiente asignación de profesionales de la orientación de acuerdo a la matrícula según lo establece la ley que lo regula y otros profesionales que permitan la formación de equipos multidisciplinarios (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, odontólogos, peditras y otros) para garantizar la atención integral principalmente a los estudiantes y sus padres o representantes y otros actores escolares, como lo dicta la CRBV (1999).

Asimismo, el Estado Docente presenta las competencias que tiene para garantizar:

g. Las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad para construir mediaciones de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad, en conformidad con lo previsto en la Constitución de la República y demás leyes. h. El uso del idioma castellano en todas las instituciones y centros educativos, salvo en la modalidad de la educación intercultural bilingüe indígena, la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas

y del castellano. i. Condiciones laborales dignas y de convivencia de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión. j. Que, a ningún o ninguna estudiante, re-presentante o responsable, se le cobre matrícula y servicios administrativos, como condición para el ingreso, permanencia y egreso de las instituciones educativas oficiales. k. Que, a ningún o ninguna estudiante, representante o responsable, se le retenga la documentación académica personal, se le cobre intereses por insolvencia de pago o se tomen otras medidas que violen el derecho a la educación y el respeto a su integridad física, psíquica y moral. l. Respeto y honores obligatorios a los símbolos patrios, a la memoria de nuestro Libertador Simón Bolívar y a los valores de nuestra nacionalidad, en todas las instituciones y centros educativos. (LOE, 2009, pp.6-7)

Cabe destacar que, existen otras competencias del Estado Docente que, en este texto, no mencionaremos para evitar una extensión mayor de la prevista, por lo que las autoras extendemos la invitación a todas las personas, sean profesionales o estudiantes de educación e incluso a padres y representantes, para incorporar en sus bibliotecas personales o profesionales, todo el cuerpo de leyes que hemos citados en el presente trabajo, para su conocimiento, cumplimiento y demás fines.

Finalmente, hacemos referencia en relación con la ley en cuestión, los artículos 14 y 15 que describen la concepción de la educación y cada uno de sus fines como se expresa a continuación:

Artículo 14. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y

la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes... (p.15)

En tal sentido, los fines de la educación conforme a los principios y valores consagrados en la Carta Magna y, en la presente ley, establecidos en el Artículo 15 son los que se describen a continuación:

1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.
2. Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social.
3. Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.
4. Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación.
5. Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales ... (ob. cit., pp. 15-16)

## Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2007)

Además de la LOE (2009), es necesario presentar determinados artículos de la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007) que sirven de base a la educación venezolana y a la praxis de la orientación muy directamente. Presentaremos algunos artículos de gran relevancia como:

Artículo 1. Objeto. Esta ley tiene por objeto garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes, que se encuentren en el territorio nacional, el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías, a través de la protección integral que el Estado, la sociedad y a familia deben brindarles desde el momento de su concepción. (p.3)

El Artículo 3 referido al principio de igualdad y a la no discriminación, lo que implica un trato por igual a todos los niños, niñas y adolescentes. Es importante referir el Artículo 4 relacionado con las Obligaciones Generales del Estado, las cuales son indeclinables para “tomar todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales y de cualquier otra índole que sean necesarias y apropiadas para asegurar que todos los niños y adolescentes disfruten plena y efectivamente de sus derechos y garantías” (Op. Cit., p.4).

Otro artículo que es necesario señalar es el 4-A, el cual establece el principio de corresponsabilidad de la gran triada Estado, familia y sociedad como “corresponsables en la defensa y garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, por lo que asegurarán con prioridad absoluta, su protección integral... (ibid).

De igual modo, el Artículo 5 establece las Obligaciones Generales de la Familia e Igualdad de Género en la Crianza de los Niños, Niñas y Adolescentes. “El padre y la madre tienen deberes, responsabilidades y derechos compartidos, iguales e irrenunciables de criar, educar, custodiar, vigilar, mantener y asistir material, moral y afectivamente a sus hijos e hijas” (ibid).

El Artículo 7 referido a la Prioridad Absoluta del Estado, las familias y la sociedad para garantizar todos los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes.

La prioridad absoluta es imperativa para todos y comprende: a) Especial preferencia y atención de los niños, niñas y adolescentes en la formulación y ejecución de todas las

políticas públicas. b) Asignación privilegiada y preferente, en el presupuesto, de los recursos públicos para las áreas relacionadas con los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes y para las políticas y programas de protección integral de niños, niñas y adolescentes. c) Precedencia de los niños, niñas y adolescentes en el acceso y la atención a los servicios públicos. d) Primacía de los niños, niñas y adolescentes en la protección y socorro en cualquier circunstancia. (Op. Cit., p.5)

Artículo 8 trata sobre el Interés Superior del Niños, Niñas y Adolescentes y es un principio de interpretación y aplicación de esta ley, el cual es de obligatorio cumplimiento en la toma de todas las decisiones concernientes a los niños, niñas y adolescentes. Este principio está dirigido a asegurar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, así como el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías. Este artículo siempre debe ser el punto de partida al momento de realizar investigaciones en los centros escolares por parte del personal directivo, docente y de orientación, especialmente, al momento de recibir una denuncia de comportamientos inadecuados por parte de algún niño, niña o adolescente, donde se hagan acusaciones de diversa índole que impliquen daños a otros o a sí mismo, por lo tanto, debe atender lo siguiente:

- a. La opinión de los niños, niñas y adolescentes.
- b. La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes y sus deberes.
- c. La necesidad de equilibrio entre las exigencias del bien común y los derechos y garantías del niño, niña o adolescente.
- d. La necesidad de equilibrio entre los derechos de las personas y los derechos y garantías del niño, niña o adolescente.
- e. La condición específica de los niños, niñas y adolescentes como personas en desarrollo. (Op. Cit., p.6)

En lo que respecta a los Derechos, Garantías y Deberes, el Artículo 10 establece que “todos los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho; en consecuencia, gozan de todos los derechos y garantías consagrados en favor de las personas en el ordenamiento jurídico, especialmente aquellos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño” (Op. Cit., p.7).

En relación con los derechos, garantías y deberes, el Artículo 15 refiere el Derecho a la Vida que tienen todos los niños, niñas y adolescentes y deben ser garantizados por el Estado venezolano mediante políticas públicas que permitan asegurar la sobrevivencia y desarrollo integral de estos.

El Artículo 17 está relacionado el Derecho a la Identificación de todos los niños y niñas, inmediatamente después de su nacimiento. Cabe destacar que, en relación con este artículo, que existe la necesidad de notificarlo a los padres, representantes y responsables, puesto que, en algunas ocasiones en tiempo de inscripción escolar, se conoce que algunos niños o niñas, por diferentes razones, no fueron presentados en el Registro Civil, ni tienen la partida de nacimiento, la cual es fundamental para que sean identificados y que pueda conocerse el vínculo filial con la madre.

En lo que respecta al Artículo 29, es necesario conocer su contenido en el cual establece los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Especiales, para garantizar el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades y el goce de una vida plena y digna.

Por su parte, el Artículo 30 establece el Derecho a un Nivel de Vida Adecuado de todos los niños, niñas y adolescentes, garantizando su desarrollo integral, mediante una alimentación nutritiva y balanceada en calidad y cantidad, vestido apropiado al clima y que proteja la salud, vivienda digna, segura, higiénica y salubre, con acceso a los servicios públicos esenciales. Otro artículo fundamental para el ejercicio de la docencia y la orientación es el 32, en el cual se establece el Derecho a la Integridad Personal que tienen todos los niños, niñas y adolescentes. Este derecho comprende la integridad física, síquica y moral. Es necesario atender a lo siguiente:

Parágrafo Primero. Los niños, niñas y adolescentes no pueden ser sometidos a torturas, ni a otras penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Parágrafo Segundo. El Estado, las familias y la sociedad deben proteger a todos los niños, niñas y adolescentes contra cualquier forma de explotación, maltrato, torturas, abusos o negligencias que afecten su integridad personal. El Estado debe garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral a los niños, niñas y adolescentes que hayan sufrido lesiones a su integridad personal. (Op. Cit., p.16)

El Artículo 32-A refiere al Derecho al Buen Trato que tienen todos los niños, niñas y adolescentes. Comprende una crianza y educación no violenta, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, el respeto recíproco y la solidaridad. Por tal motivo:

El padre, la madre, representantes, responsables, tutores, tutoras, familiares, educadores y educadoras deberán emplear métodos no violentos en la crianza,



formación, educación y corrección de los niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, se prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante. El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar políticas, programas y medidas de protección dirigidas a la abolición de toda forma de castigo físico o humillante de los niños, niñas y adolescentes. Se entiende por castigo físico el uso de la fuerza, en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con la intención de causar algún grado de dolor o incomodidad corporal con el fin de corregir, controlar o cambiar el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, siempre que no constituyan un hecho punible. Se entiende por castigo humillante cualquier trato ofensivo, denigrante, desvalorizador, estigmatizante o ridiculizador, realizado en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con el fin de corregir, controlar o cambiar el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, siempre que no constituyan un hecho punible. (Op. Cit., pp.16-17)

Cabe destacar que, el derecho al buen trato hacia los niños, niñas y adolescentes debe ser un eje transversal durante todo el período de formación académica y familiar, por lo que deben implementarse métodos y estrategias motivantes, innovadores, contrarios a los punitivos.

Otro artículo que es importante referir, es el 42 que establece la Responsabilidad del padre, la madre, representantes o responsables en Materia de Salud. Este artículo sirve de base legal en el momento que el docente orientador amerita hacer referencia a un profesional de la salud para evaluar en esta área a algún niño, niña o adolescente; incluye situaciones de salud física, mental, emocional, social, espiritual que imposibiliten el desarrollo integral de estos.

El Artículo 42 refiere lo siguiente:

El padre, la madre, representantes o responsables son los garantes inmediatos de la salud de los niños, niñas y adolescentes que se encuentren bajo su Patria Potestad, representación o responsabilidad. En consecuencia, están obligados a cumplir las instrucciones y controles médicos que se prescriban con el fin de velar por la salud de los niños, niñas y adolescentes. (Op. Cit., p.19-20)

Asimismo, es necesario, en la labor educativa, atender a lo expresado en el Artículo 43 el cual refiere el Derecho a Información en Materia de Salud que tienen todos los niños, niñas

y adolescentes. Deben ser “informados e informadas y educados o educadas sobre los principios básicos de prevención en materia de salud, nutrición, ventajas de la lactancia materna, estimulación temprana en el desarrollo, salud sexual y reproductiva, higiene, saneamiento sanitario ambiental y accidentes” (Op. Cit., p.20). En este sentido, luego de la terrible pandemia por la COVID-19 o coronavirus, declarada el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), con más de 550.047.165 millones de casos confirmados de contagios con 4,5 millones de muertos en cerca de 200 países, de acuerdo a la información suministrada por la BBC News- Mundo, de fecha 05 de julio de 2022. En consecuencia, se hace necesario repensar la educación para la salud en el planeta, además de dar cumplimiento estricto a lo expresado en las leyes nacionales e internacionales en materia de salud.

El siguiente artículo debe ser conocido y respetado por padres, representantes, responsables, educadores y sociedad en general:

Artículo 53. Derecho a la educación. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a la educación gratuita y obligatoria, garantizándoles las oportunidades y las condiciones para que tal derecho se cumpla, cercano a su residencia, aun cuando estén cumpliendo medida socioeducativa en el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente. Parágrafo Primero. El Estado debe crear y sostener escuelas, planteles e institutos oficiales de educación, de carácter gratuito, que cuenten con los espacios físicos, instalaciones y recursos pedagógicos para brindar una educación integral de la más alta calidad. En consecuencia, debe garantizar un presupuesto suficiente para tal fin. (Op. Cit., p.23)

De igual modo, es necesario hacer referencia al artículo 54 relacionado con la Obligación del Padre, de la Madre, Representantes o Responsables en Materia de Educación, garantizando la educación de los niños, niñas y adolescentes: “deben inscribirlos oportunamente en una escuela, plantel o instituto de educación, de conformidad con la ley, así como exigirles su asistencia regular a clases y participar activamente en su proceso educativo” (Op. Cit., p.23). El Artículo 55, Derecho a Participar en el Proceso de Educación:

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a ser informados e informadas y a participar activamente en su proceso educativo. El mismo derecho

tienen el padre, la madre, representantes o responsables en relación al proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes que se encuentren bajo su Patria Potestad, representación o responsabilidad. (Op. Cit., p.24)

El Artículo 5 establece el Derecho de todo niño, niña o adolescente a ser respetados y respetadas por los educadores y educadoras:

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser respetados y respetadas por sus educadores y educadoras, así como a recibir una educación, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, la identidad nacional, el respeto recíproco a ideas y creencias, y la solidaridad. En consecuencia, se prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante. (ibid)

Por la importancia de su contenido es necesario incluir el Artículo 57 referido a que la Disciplina Escolar debe ser Acorde con los Derechos y Garantías de los Niños, Niñas y Adolescentes:

La disciplina escolar debe ser administrada de forma acorde con los derechos, garantías y deberes de los niños, niñas y adolescentes. En consecuencia: Debe establecerse claramente en el reglamento disciplinario de la escuela, plantel o instituto de educación los hechos que son susceptibles de sanción, las sanciones aplicables y el procedimiento para imponerlas. a) Todos los niños, niñas y adolescentes deben tener acceso y ser informado e informadas oportunamente, de los reglamentos disciplinarios correspondientes. b) Antes de la imposición de cualquier sanción debe garantizarse a todos los niños, niñas y adolescentes el ejercicio de los derechos a opinar y a la defensa y, después de haber sido impuesta, se les debe garantizar la posibilidad de impugnarla ante una autoridad superior e imparcial. c) Se prohíben las sanciones corporales, así como las colectivas. d) Se prohíben las sanciones por causa de embarazo de una niña o adolescente. El retiro o la expulsión del niño, niña o adolescente de la escuela, plantel o instituto de educación sólo se impondrá por las causas expresamente establecidas en la ley, mediante el procedimiento administrativo aplicable. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser reinscritos o reinscritas en la escuela, plantel o instituto donde reciben educación, salvo durante el tiempo que hayan sido sancionados o sancionadas con expulsión. (Op. Cit., pp.24-25)

En otro orden de ideas, el Artículo 58 hace referencia al vínculo entre la educación y el trabajo, motivo por el cual:

El sistema educativo nacional estimulará la vinculación entre el estudio y el trabajo. Para ello, el Estado promoverá la orientación vocacional de los y las adolescentes y propiciará la incorporación de actividades de formación para el trabajo en la programación educativa regular, de forma tal que armonicen la elección de la profesión u oficio con el sistema de enseñanza y con las necesidades del desarrollo económico y social del país. (Op. Cit., p.25)

El Artículo 91 expresa el Deber y Derecho de Denunciar Amenazas y Violaciones de los Derechos y Garantías de los Niños, Niñas y Adolescentes, por lo que es necesario tener presente que:

Todas las personas tienen derecho de denunciar ante las autoridades competentes los casos de amenazas o violaciones a los derechos o garantías de los niños, niñas y adolescentes. Los trabajadores y las trabajadoras de los servicios y centros de salud, de las escuelas, planteles e institutos de educación, de las entidades de atención y de las defensorías de niños, niñas y adolescentes, tienen el deber de denunciar los casos de amenaza o violación de derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes de que tengan conocimiento, mientras prestan tales servicios. Antes de proceder a la denuncia, estas personas deben comunicar toda la información que tengan a su disposición sobre el caso al padre, la madre, representantes o responsables, salvo cuando sean éstos los que amenacen o violen los derechos a la vida, integridad y salud del niño, niña o adolescente. En estos casos, el padre y la madre deben ser informados o informados en las cuarenta y ocho horas siguientes a la denuncia. (Op. Cit., pp.38-39)

El Artículo 93 hace referencia a los Deberes de los Niños, Niñas y Adolescentes, entre los que incluyen:

- a) Honrar a la patria y sus símbolos.
- b) Respetar, cumplir y obedecer todas las disposiciones del ordenamiento jurídico y las órdenes legítimas que, en la esfera de sus atribuciones, dicten los órganos del poder público.
- c) Respetar los derechos y garantías de las demás personas.
- d) Honrar, respetar y obedecer a su padre, madre, representantes o responsables, siempre que sus órdenes no violen sus

derechos y garantías o contravengan al ordenamiento jurídico. e) Ejercer y defender activamente sus derechos. f) Cumplir sus obligaciones en materia de educación. g) Respetar la diversidad de conciencia, pensamiento, religión y culturas. h) Conservar el medio ambiente. i) Cualquier otro deber que sea establecido en la ley. (Op. Cit., pp.39-40)

Otros artículos de gran importancia a considerar están relacionados con el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente. En esta obra, solo haremos referencia a los siguientes artículos: 526, 527, 532. El contenido de estos debe discutirse en las reuniones de padres, representantes y responsables, así como también, a los adolescentes, en las reuniones de inicio del año escolar para fortalecer el respeto por las normas de convivencia relacionadas con la convivencia escolar. De este modo, se puede combatir el mito de que “a los adolescentes no les pueden hacer nada” cuando cometen faltas graves dentro o fuera de las instituciones educativas.

El Artículo 526 contiene lo referente al Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes como el conjunto de órganos y entidades que se encargan del establecimiento de la responsabilidad del adolescente por los hechos punibles en los cuales incurran, así como de la aplicación y control de las sanciones correspondientes. El Artículo 527 presenta los integrantes del Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes, el cual incluye:

a) La Sección de Adolescentes del Tribunal Penal. b) La Sala de Casación Penal del Tribunal Supremo de Justicia. c) El Ministerio Público. d) El Servicio Autónomo de la Defensa Pública. e) La Policía de investigación. f) Los Programas y entidades de atención. (Op. Cit., p.250)

El Artículo 532 referido a niños establece que cuando un niño o niña se encuentre incurso en un hecho punible sólo se le aplicará medidas de protección, de acuerdo a lo previsto en esta ley:

Parágrafo Primero. Si un niño o niña es sorprendido en flagrancia por una autoridad policial, ésta dará aviso al o la Fiscal del Ministerio Público quien lo pondrá, dentro de las veinticuatro horas siguientes, a la orden del Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Si es un particular quien lo sorprende, debe ponerlo o ponerla de inmediato a disposición de la autoridad policial para que ésta proceda en la misma forma. Parágrafo Segundo. Cuando del resultado de

una investigación o juicio surjan serias evidencias de la concurrencia de un niño o niña en un hecho punible, se remitirá copia de lo conducente al Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (pp. 251-252)

Para finalizar, haremos énfasis en la importancia que tiene poseer en nuestra biblioteca profesional, el cuerpo de leyes vinculadas a nuestra praxis y que se relacionen con la variedad de problemáticas que debemos atender en nuestra cotidianidad en los diversos contextos, como por ejemplo la Ley Orgánica de Reforma a la Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2021), la Ley Orgánica para la Atención y Desarrollo Integral de las Personas Adultas Mayores (2021), y otras.

## Capítulo VII

# Principales técnicas e instrumentos de evaluación en orientación y asesoramiento

*El desafío para la educación es acortar la distancia entre lo que los alumnos aprenden hoy y las realidades con las que convivirán mañana.*

*José Ortega y Gasset*

### Introducción

Al momento que iniciamos un proceso de orientación individual o grupal, para comenzar con el diagnóstico, debemos reflexionar en relación a todo lo que necesitamos conocer para poder realizar nuestro trabajo, teniendo siempre presente nuestro objetivo a lograr, como es brindar la ayuda oportuna a la persona o personas que lo requieren. Para ello es necesario tener conocimiento de cuáles técnicas e instrumentos de evaluación en orientación, tendremos que utilizar y aplicar. Desde esta perspectiva, se hace necesario comprender el significado preciso de los términos: técnicas, instrumentos, herramientas, observación, entrevista, autobiografía, test, listas de cotejo, cuestionarios y otras.

### Técnicas e instrumentos en orientación

Las técnicas e instrumentos en orientación son herramientas necesarias dentro del proceso orientador, que permiten recoger información, con datos que logren proporcionar un mayor conocimiento del asesorado y su contexto, con la finalidad de prestar el apoyo necesario según sea el caso específico.

## **Instrumentos estandarizados**

Los instrumentos pueden ser estandarizados o no estandarizados. De acuerdo a Bisquerra (1998): “Hablamos de instrumentos estandarizados cuando nos referimos a todas las herramientas que podemos encontrar en el mercado científicamente comprobadas, tanto en validez como en fiabilidad” (p.312).

En este sentido, se pueden encontrar pruebas elaboradas en ámbitos de desarrollo humano como las pruebas de inteligencia, personalidad, psicomotricidad y otras.

## **Instrumentos no estandarizados**

El autor antes señalado, define como “instrumentos no estandarizados cuando nos referimos a todas las herramientas que podemos desarrollar de manera personal para obtener una mayor información sobre el objeto que nos ocupa” (Op. Cit., p. 323).

## **La observación**

La observación constituye una técnica basada en el uso de la vista como procedimiento básico para obtener datos sobre uno o varios estudiantes u otros integrantes de la comunidad escolar. La observación para Monroy (2000):

Consiste en fijar la atención en las personas, fenómenos, hechos o situaciones, con la intención de descubrir lo que se captó o vio, ...recoge datos y referencias para todas las actividades de orientación, puede decirse que es la matriz de las demás técnicas y procedimientos. (p.64)

Como la mayoría de las técnicas, es importante realizar un registro de la información producto de la observación, por lo que debe registrarse en instrumentos que permitan recoger lo captado, puede ser una guía de observación, fichas, registros anecdóticos, listas de control, notas de campo u otros instrumentos que elabore el orientador o asesor, realizando las anotaciones con la mayor objetividad que sea posible.

Es un procedimiento fundamental para recabar datos de los estudiantes y se complementa con diversos medios como *tests*, cuestionarios u otros.



## La entrevista

La entrevista es, fundamentalmente, un encuentro directo entre dos o más personas que mantienen un diálogo con una intención específica y donde ambas partes intercambian impresiones referentes a distintos contenidos. Es necesario aclarar que, en la entrevista de orientación, una de las partes es el profesional en orientación, es decir, el entrevistador y él o los otros, los que asisten a la consulta o asesoría. La entrevista para Aragón y Silva (2004), es:

Una forma de encuentro, comunicación e interacción humana de carácter interpersonal e intergrupar (esto es, dos o más de dos personas), que se establece con la finalidad, muchas veces implícita, de intercambiar experiencias e información mediante el diálogo, la expresión de puntos de vista basados en la experiencia y el razonamiento, y el planteamiento de preguntas. Tiene objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador. En la asignación de roles, el control de la situación o entrevista lo tiene el entrevistador. Implica la manifestación de toda la gama de canales de comunicación humanos: verbal (oral), auditivo, cinestésico, táctil, olfativo, no verbal (gestual y postural) y paralingüístico (tono, volumen, intensidad y manejo del silencio). (pp.180 -181)

Es importante resaltar que la entrevista en orientación es una de las técnicas más utilizadas en los diferentes contextos y áreas, especialmente, en el contexto educativo, con los estudiantes, los docentes, los padres o representantes y con las personas de la comunidad. En este mismo orden de ideas, la entrevista puede ser individual o grupal y con diferentes fines: Vocacionales, de toma de decisiones, de solución de problemas y de cualquier otro tipo que el orientador o el mismo orientado pueda sugerir. Pueden ser entrevistas estructuradas (preguntas definidas abiertas o cerradas, apoyadas en un guion para la entrevista) o no estructuradas (preguntas y respuestas libres).

Además, existen recursos a considerar en la entrevista individual en orientación: Los participantes (dos personas: Tú y Yo). El contexto y el contenido. De esta forma, el proceso de la entrevista indica la direccionalidad relacionada con el tiempo y el espacio.

En cuanto al contenido, en la entrevista importante el ser humano y su naturaleza bio-psico-social-espiritual. Igualmente, implica el aprendizaje, destrezas, valores, emociones, sentimientos y problemas.

A la par, algunas de las conductas que debe aprender y manifestar un entrevistador, son: 1.- Escuchar. 2.- Atender. 3.- Percibir. 4.- Observar. 5.- Captar y comunicar sentimientos propios y ajenos. 6.- Memorizar selectivamente. 7.- Desarrollar y comunicar las actitudes básicas de aceptación, comprensión y sinceridad. 8.- Valorar al entrevistado.

Asimismo, Colín, Galindo y Saucedo (2009) manifiestan que se debe considerar los siguientes puntos para el desarrollo de una entrevista:

- Voz serena audible y segura. - Posición corporal que refleje seguridad, profesionalismo y serenidad. - Establecer empatía con naturalidad y oportunamente. - Mantener contacto visual con el paciente. - Recabar con precisión y agilidad la historia clínica. Indagar que origen que el entrevistado decidiera acudir a la consulta... - Utilizar el silencio (o silencios) cuando sean necesarios. - Expresarse con un lenguaje accesible y formal para el entrevistado. ... - Investigar las experiencias del entrevistado en una etapa o aspecto de su vida. -... - Retroalimentar las expresiones espontáneas del entrevistado que sugieran propósitos activos para resolver su problemática. - No adelantar recomendaciones, consejos o propuestas. ... - Establecer...de común acuerdo con el consultante, próxima cita. - Realizar un cierre formal de la entrevista. (p.54)

Dentro de la entrevista, generalmente, se producen tres fases o etapas determinadas por inicio, desarrollo y cierre. El inicio de la entrevista comprende el crear el ambiente de confianza y de respeto, establecer el *rapport*, la relación empática y de aceptación con el entrevistado. La etapa de desarrollo que es donde se expresan y despliegan los contenidos, sentimientos y las situaciones, dificultades o problemas que llevaron a la persona a acudir a la consulta o a la asesoría y el cierre que es el final, la conclusión de la entrevista, pudiendo culminar en un encuentro o invitar a próximas sesiones de considerarse necesario.

### **Técnicas para entrevistar**

Resulta oportuno mencionar la importancia de las técnicas a utilizar para la entrevista, para lo cual se presentan, seguidamente, algunos ejemplos:

1. Técnicas de apertura:  
Deseo expresarte que me gusta mucho verte hoy...

Quiero que te sientas en confianza y en comodidad; yo me siento así.

Bienvenido me contenta que estés aquí.

2. Técnicas de estímulo, facilitando el diálogo e intercambio:  
Ok, Si, dígame, aja, continúe, le atiende, le entiendo, le escuche, lo considero conveniente.
3. Técnicas para esclarecer:  
¿Explícame algo más a cerca de eso?  
¿Quieres darme un ejemplo de lo que me expresas?  
¿Intentas exponer que...?
4. Técnicas de orientación, direccionalidad:  
Directa: ¿Te parece si hablamos de...?  
Indirecta: ¿De qué quieres que hablemos o iniciemos hoy?
5. Técnicas de reflejo de contenido, de sentimientos, actitudes.  
¿Qué intentas exponer con eso?  
Dime ¿Cómo te sientes aquí y ahora; en este momento?  
¿Cuándo sucede esa situación? ¿Qué deseas hacer?
6. Realimentación.
7. Hacer pausas y silencios.
8. Técnicas de Preguntas: abiertas o cerradas.
9. Técnicas de conclusión o cierre:  
Ya estamos cerrando por este día...  
Relátame esto, para ir finalizando hoy y la próxima semana o entrevista seguimos con...
10. Interpretación, sugerencias, incentivar a volver a verse de ser necesario.

A pesar de sugerir algunas técnicas, es relevante que el orientador desarrolle la capacidad para transformar la visión más que el uso de técnicas de entrevista por actitudes durante la entrevista, esto hará que la forma de ayuda deje de percibirse como un proceso internalizado. El instrumento de trabajo del orientador es él mismo, su propia personalidad, que entra ineludiblemente a la palestra en la relación interpersonal, con la responsabilidad de que el objeto que debe estudiar es otro ser humano que requiere de su ayuda.

Finalmente, al concluir la entrevista se hace pertinente la realización de un informe, el cual tiene como propósito sintetizar o resumir las conclusiones relativas al sujeto o caso de

estudio. Se pueden crear los propios formatos para reseñar la entrevista o para el informe de la misma, a modo de ejemplo, el informe pudiera contener:

1. Datos: Nombre, apellido, edad, sexo, nacionalidad, dirección, contacto, email, nivel de estudio, profesión u oficio.
2. Formas o técnicas utilizadas: Entrevistas, test, (cuestionarios).
3. Motivos de consulta, referencia u otros. Actitud del entrevistado.
4. Descripción breve del grupo familiar, condiciones socioeconómicas, constitución, posición y roles, del grupo familiar. Salud, enfermedades del grupo y de sus miembros.
5. Problemas planteados.
6. Descripción de actitudes, rasgos de carácter y de la personalidad, emocional e intelectual. Relaciones intelectuales, sociales, profesionales y emocionales.
7. Conclusión. Diagnóstico y caracterización de rasgos psicológicos o emocionales observados del individuo y de su grupo. Responder al propósito de la entrevista (por ejemplo, en el caso, orientación vocacional, personal u otros).
8. Sugerencias y posible remisión a otras instancias o especialistas.

## **Estudio de caso**

El estudio de caso es una técnica de gran ayuda para el orientador en el abordaje de situaciones con los estudiantes y personas a asesorar, mediante el diagnóstico, análisis y solución viable del problema. Asimismo, se puede considerar el estudio de caso como un análisis de una persona en forma individualizada o se puede estudiar un grupo pequeño de personas tomándolo en cuenta de manera global.

El orientador que realice el estudio de caso investigará, se fundamentará en la observación principalmente y en otras técnicas que amerite el análisis, incluyendo la historia de vida de la persona para abarcar la mayor información factible para el caso estudiado.

Esta técnica de estudio de caso permite atender a una persona que presenta cambios en su conducta, actitudes y comportamientos considerados inusuales, que requiere ser apoyada en estas situaciones u otras que se le presenten, la mayoría de estos cambios pueden interpretarse como sentimientos de fracasos, rechazos, apatías, falta de estima, entre otros. De igual forma, dicha técnica facilita el obtener información de una persona o grupo de personas.

Por su lado, Salas (1986) expresa que “El estudio de casos básicamente comprende la reunión de datos para análisis, diagnóstico y pronóstico del problema, terminando con el seguimiento en cuanto a la forma como se cumplen las recomendaciones y se modifica la situación problema” (p.142). De acuerdo a lo antes expresado, se coinciden en que el estudio de caso nos permite obtener datos e información relevante y exhaustiva que contribuya el análisis, dar un resultado y brindar las recomendaciones pertinentes para solucionar las dificultades o situaciones problemas que plantea la persona.

### **Pautas a seguir en el Estudio de Caso**

Al realizar un estudio de caso, se necesita llevar a cabo ciertas pautas esenciales que sirvan de guía para conocer la información requerida sobre la persona o grupo y que conlleven a hacer el análisis, diagnóstico, y seguimiento del mismo, con miras a generar resultados satisfactorios. En Monroy (2000), se encuentran estas pautas sugeridas para el estudio de casos:

- 1.- Establecer las razones para el estudio de este alumno en particular. En este primer paso es necesario descubrir el problema en especial, o explicar el incidente que provoca el estudio.
- 2.- Datos de identificación del alumno.
- 3.- Características físicas y de salud, señalando las evidencias de bienestar o deficiencia.
- 4.- Antecedentes de hogar y familia. Todo cuando permita conocer cómo es el hogar y sus relaciones familiares.
- 5.- Antecedentes y actividades escolares, resultados obtenidos, aptitudes, participación en las actividades, capacidad mental, datos sobre pruebas o test aplicados.
- 6.- Comportamiento social, metas e intereses. Incluyendo observaciones de profesores, padres, amigos, además de las opiniones del mismo educando. (pp. 75-76)

Del mismo modo, al finalizar el estudio de caso, es pertinente elaborar un informe, por lo cual se propone el siguiente esquema como referencia:

Realizar una introducción donde se explicará brevemente el contenido del informe.

1. Presentar objetivos, puntualizando los fines, finalidad o propósito del estudio.
2. Descripción del caso:
  - 2.1 Datos personales: Nombre y Apellido (Puede utilizarse un seudónimo de considerarse necesario) Edad, Sexo, Escolaridad o Nivel académico.

- 2.2 Conducta que se observó.
3. Estudio del caso:
  - 3.1 Áreas de estudio, ambiente del hogar, interacciones familiares, historiales de salud, índices de rendimiento escolar, relaciones sociales, rasgos psicológicos.
  - 3.2. Técnicas empleadas: la entrevista, la observación, la autobiografía, sociogramas entre otras.
  - 3.3 Los datos que recolectemos contendrán, intereses, requerimientos, antecedentes familiares, sociales, de salud, escolar y todo aquello que ayude a obtener la mayor información posible sobre el caso a estudio.
4. Conclusiones del caso.
5. Recomendaciones aplicables al caso.
6. Referencias a especialistas en áreas afines. (cuando aplique).
7. Recursos empleados:
  - 7.1 Equipo humano: multidisciplinario o interdisciplinario consultado (Orientador, Docente de aula regular, Especialistas: Psicopedagogo, Psicólogo, Neurólogo, entre otros).
  - 7.2 Materiales utilizados o equipos manejados en el desarrollo del caso.

## Historia de vida

Al referirse a historia de vida, se debe mencionar que está considerada dentro de los documentos biográficos primarios que constituye la historia de vida misma y con respecto a los documentos secundarios, se tienen a las biografías, autobiografías y relatos de vida. La historia de vida en orientación puede ser utilizada como técnica o como instrumento, al respecto afirma Moreno (2016a) "... la historia de vida es utilizada ya sea como técnica, como instrumento para otra cosa o -es su uso en Bertaux- como el método de acceso a la realidad social" (p.38). Es importante saber ¿Qué es lo que se persigue en una historia de vida o con ella? Si la necesitamos para hacer una recolección de información, obtener datos del asesorado, para profundizar un caso, previo para establecer un diagnóstico, o ir más hacia una investigación de una realidad social del individuo o sociedad, así lo reseña Ferrarotti (1981) "todo acto individual es una totalización de un sistema social" (p.45).

En este aparte la consideraremos como técnica o instrumentos en orientación. Comúnmente la historia de vida nos sirve para profundizar los datos del asesorado y poder comprender su situación por medio de análisis e interpretación de sus significados. Moreno (2016a) define como historia- de -vida "aquella que el sujeto de la misma narra a

otra persona, presente física y actualmente como interlocutor” (p.36). De igual forma, afirma el mismo autor que una historia de vida “es una práctica de vida, una praxis de vida, en las que las relaciones sociales del mundo en el que esa praxis se da son internalizadas y personalizadas, hechas ideografía” (p.39).

Es por ello que se ha considerado que en una historia de vida se puede desvelar una sociedad completa en una sola historia. Así lo reafirma Ferrarotti (1981) “Nuestro sistema social está en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestros sueños, de nuestros delirios, obras, comportamientos. Y la historia de este sistema está toda entera en la historia de nuestra vida individual” (p.154).

### **Relatos de vida**

Moreno (2013) expresa que “cuando no se narra toda una vida o parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de relatos de vida...” (p.32). Ellos también pueden ser utilizados en orientación ya sea para obtener datos específicos o para la investigación. En la investigación social, los relatos de vida se tratan para conocer un aspecto de la realidad social escogida o comprobar una hipótesis determinada.

Las historias o relatos de vida son tomados como fuente de datos y utilizados para encontrar lo que se busca más allá de ellos (Op. Cit., p.33). Complementariamente, pueden utilizarse también como técnicas la autobiografía, biografía, para obtener mayor información y conocimiento del asesorado.

### **Autobiografía**

La autobiografía consiste en una técnica que permite conseguir información de la persona mediante el recuento de su vida, prestando atención a sus vivencias que pudieran afectar su conducta o acciones actuales. En este sentido, Moreno (2016a) refiere sobre la autobiografía que: “es el relato, solicitado por otro o no, de la vida de una persona cuando es compuesta por ella misma” (p.36).

La autobiografía permite al orientador ver el reflejo que tiene la persona de sí mismo, cómo se observa, se percibe y relata sus intereses, sus inclinaciones, sus problemas o situaciones vividas, sus principales acontecimientos y recuerdos que pueden tener gran

significación para él o ella, generando un marco general de la vida del asesorado y proporcionando mayor información.

## **Biografía**

En relación con la biografía, manifiesta Moreno (ob. cit.) que se entiende como “la narración total del recorrido de la vida desde su nacimiento hasta su muerte-o si el biografiado no ha muerto, hasta el momento que se escribe el texto...” (p.35), aunque es menos utilizada en orientación, es oportuno conocerla también.

## **El cuestionario**

El cuestionario para Mora (1998) “es un conjunto de preguntas previamente seleccionadas para conseguir la descripción de algunos aspectos o rasgos de la conducta, a las que el alumno contestará brevemente por escrito o eligiendo entre alternativas Sí y No...” (p.59).

El cuestionario permite al orientador obtener datos importantes del sujeto a aplicar y sirve para complementar información en las áreas a abordar en orientación, como, por ejemplo, vocacional, personal, aspectos de salud, entre otros. Al elaborarlos se debe ser cauteloso, al enunciar las preguntas, con buena redacción y en forma clara, que puedan dar la respuesta requerida, es decir, si son abiertas o cerradas, directas o no, adaptadas al nivel evolutivo o educativo y de acuerdo a la finalidad de lo que desee conseguir con el mismo.

## **Los tests**

Los tests para Ojer (1965) “constituyen la técnica más objetiva y cuantificada de la psicología aplicada y han sido incorporados a las técnicas de la orientación educativa y profesional” (p.73). Adicionalmente, se utilizan, desde hace algún tiempo, y más en la actualidad para atender el área vocacional con el reflejo de aptitudes, intereses e inclinaciones para determinar posibles carreras, oficios y profesiones que permitan ubicar a la persona en su proyecto para el futuro ya sea en estudio o empleo.

En orientación, se utilizan tests de aptitudes, de intereses vocacionales, de personalidad, proyectivos, de motivación, de estudio, entre otros. Es de suma importancia conocerlos para su aplicación y corrección, además, que estén dentro del área correspondiente al perfil profesional para su efectivo manejo e interpretación.



## Anamnesis

Una anamnesis es un proceso previo para un diagnóstico en orientación que trata de recabar los datos personales, familiares, escolares, hereditarios y del contexto en que se desenvuelve el estudiante o la persona atendida; es una especie de cuestionario con preguntas específicas para ser respondidas por la persona asesorada, comúnmente, en el caso de los niños se les realiza a los padres y/o representantes y docentes. La amannesis según Castillero (s.f.) es:

El proceso mediante el cual el profesional obtiene información por parte del paciente a través de un diálogo en que el profesional ha de obtener la información básica del trastorno o problema del paciente, sus hábitos de vida y la presencia de antecedentes familiares para poder establecer un diagnóstico del problema a tratar o trabajar. (p.1)

Rodríguez y Rodríguez (1999) expresan sobre la anamnesis que “es el proceso de la exploración clínica que se ejecuta mediante el interrogatorio para identificar personalmente al individuo, conocer sus dolencias actuales, obtener una retrospectiva de él y determinar los elementos familiares, ambientales y personales relevantes” (p.410), sin embargo, aunque es utilizado comúnmente en psicología o en el área médica, también se ha extendido su uso en orientación, puesto que es un procedimiento que facilita información para el diagnóstico aunado a técnicas e instrumentos complementarios.

### La anamnesis en el quehacer educacional

Al respecto, es importante considerar lo expresado por Rojas (2012):

La anamnesis permitirá aclarar los problemas que afectan al niño referente a trastorno de aprendizaje. La aplicación es relevante considerando que, detrás de la dificultad que presenta el niño, hay una complejidad de datos a investigar desde el embarazo. La primera actividad al aplicar la anamnesis es la entrevista con los padres (mínimo dos), luego con el niño, que se hará en otra entrevista (para el efecto, el docente diseñará técnica y objetivamente los indicadores para el relevamiento de datos). En el primer contacto con los padres se cuidará que la relación sea cálida y afectuosa a fin de que se abra un lazo de confianza que permita el docente recabar amplia información que le facilitará atender la sintomatología

que presenta el niño. La entrevista deberá durar un o dos horas. (Tomado de ABC en el Este, agosto 3, 2022)

El docente entrevistador debe garantizar la objetividad, también debe entrevistar a los padres y aplicar la anamnesis con los padres, registrar todos los datos obtenidos de las entrevistas con los padres, hermanos y demás relaciones intrafamiliares, llenar el historial clínico con información relevante sobre el embarazo y parto, el proceso de desarrollo, primeros pasos, primeras palabras, problemas de nutrición y otros. Incluir el examen clínico y neurológico, la historia personal como la actividad motora, los hábitos fisiológicos, desenvolvimiento en la escuela, etc.

Otro aspecto a considerar es el análisis pedagógico que incluye la actitud ante los estudios, áreas en la que se destaca, metodología utilizada, dificultades, interés de los padres y otras. Incluir aspecto que puedan ser observados como los psicológicos que incluyen el desarrollo y funcionamiento cognitivo y aspectos cognitivos que incluye la percepción, memoria, lenguaje, psicomotricidad, equilibrio, coordinación de los movimientos, control motor y comportamientos sociales.

## **Registros**

Parafraseando a Mora (1998), los registros son instrumentos que permiten recoger todos aquellos acontecimientos significativos de la conducta del estudiante en positivo o negativo proviniendo de diversas fuentes, plasmándolos en una descripción clara y definida.

Se utilizan para llevar a cabo anotaciones de diferentes tipos, de observaciones, eventos, datos personales, anécdotas, aspectos de salud o de rendimiento, asuntos disciplinarios, conductas positivas y sobresalientes, así como informaciones generales que se requiera del estudiante o asesorado, como especie de historiales, significando muchas veces la memoria escolar o del caso que se lleve y sirven en la mayoría de las ocasiones para la elaboración de expedientes.

Los registros se pueden llevar en forma organizada, secuencialmente, por periodos y lograr una mayor organización de datos o informaciones relevantes. Usualmente utilizados en las instituciones educativas y en orientación como registros escolares, fichas acumulativas, registros anecdóticos, registros de sucesos disciplinarios, entre otros.

### Modelo de registro o ficha acumulativa

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ C. I. N°: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Telf.: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_

Nombre del Representante: \_\_\_\_\_

- 1.- Informaciones familiares
- 2.- Informaciones socioeconómicas
- 3.- Informaciones de salud
- 4.- Informaciones sobre preferencias
- 5.- Cuestionarios y test aplicados
- 6.- Informaciones escolares: grado, asignaturas y rendimiento
- 7.- Entrevistas realizadas
- 8.- Sucesos disciplinarios
- 9.- Hechos y aspectos positivos
- 10.- Apreciaciones sobre el carácter
- 11.- Observaciones de los docentes.

Fotografía

**Fuente:** (Monroy, 2000, p.86)

Además del estudio de las técnicas e instrumentos de evaluación en orientación, es necesario prestar mucha atención a una serie de encuentros o eventos que en nuestra praxis profesional como educadores y orientadores realizamos con relativa frecuencia, como son las reuniones. También, es preciso atender a documentos producto de las reuniones como son las actas y además a la elaboración de los informes técnicos de orientación.

### Reuniones

En la praxis de la educación y de la orientación en centros educativos y/o comunitarios, con frecuencia ocurren situaciones que ameritan la intervención oportuna de las autoridades educativas para conocer y atender las diversas necesidades que surgen en la dinámica cotidiana.

Tomando en consideración las implicaciones y particularidades de distintas situaciones que pueden requerir la actuación de actores clave de las instituciones educativas como directores, docentes, orientadores y otros, sobre situaciones ocurridas con niños, niñas y adolescentes, se presentan a continuación, algunas recomendaciones al momento de realizar reuniones y para la redacción de las actas respectivas.

Saber redactar un acta es imprescindible para que se registren los asuntos que se tratan y los acuerdos a los que se han llegado durante una reunión. Es importante y necesario registrar los asuntos tratados y los acuerdos formalizados para que todo tenga una validez formal y conste por escrito, muy especialmente, cuando se trata de asuntos relacionados con algún niño, niña o adolescente.

Algunas de las situaciones reales en las cuales se debe redactar un acta son reuniones para la presentación de un programa proyecto educativo, elecciones, como, por ejemplo, cuando hay que elegir un coordinador o director de una comisión o brigada, en las reuniones individuales o grupales, también para el establecimiento de las normas o acuerdos de convivencia de una institución, entre otras.

Iniciaremos definiendo el significado de reunión como una actividad en las que más de una persona o grupos de personas (o equipo de trabajo) es convocada con anticipación, indicando día, fecha, hora y lugar, así como también indicando la persona o institución que hace la convocatoria. Durante una reunión, los asistentes o participantes se comunican entre sí, en un tiempo y espacio determinado, con el fin de alcanzar soluciones conjuntas ante un objetivo específico.

### **Tipos de reuniones**

Entre los principales tipos de reuniones se pueden mencionar los siguientes: Informativa, sirve para transmitir información para y desde el grupo. Los asistentes pueden ser activos (dan información) o pasivos (reciben información). El moderador dirige la reunión transmitiendo la información y/o formulando preguntas.

De solución de problemas: Se trata de resolver problemas de una organización que puede ser una institución educativa o de otra índole. Los asistentes deben participar de forma activa y el moderador sólo observa y modera la reunión.

De trabajo: Se trata de intercambiar información, coordinarse, mejorar los procesos de trabajo y planificar las estrategias para mejorar la organización. Los asistentes participan proponiendo ideas, mientras que el moderador deberá dirigir la reunión, pudiendo delegar en otra persona la elaboración del acta respectiva.

Creativa: Para generar nuevas ideas. Los asistentes deben proponer sugerencias. El moderador actúa como animador y sintetizador de las ideas. De negociación: Se trata de conciliar intereses y alcanzar acuerdos. Los asistentes deben presentar sus posturas, opiniones y sugerencias. El moderador debe intentar llegar a un acuerdo y ser imparcial. Las conclusiones, recomendaciones y acuerdos deben constar en el acta respectiva, debe ser leída y firmada por los asistentes a la misma.

**Tabla 8**

*Tipos de reuniones*

Tipo de Reunión	Descripción
Planificación y Evaluación	Evaluar resultados y formular y/o discutir planes estratégicos, operativos, o Compromisos de Desempeño. Requieren de tiempo para la reflexión, análisis de información y generación y discusión de ideas.
Control de gestión	Monitorear planes y actividades semanales /mensuales / diarias, compartir datos, resolver. Centrarse en la revisión y control de la Carta Gantt. Deberán tener una frecuencia periódica establecida y conocida por todos.
Información	Dar a conocer una información o decisión. Desmentir un rumor. Anunciar un cambio. Dar instrucciones a un equipo. Adoptar un procedimiento. Informar un plan o proyecto.
Participación o Negociación	Analizar o resolver un asunto. Acordar una o más responsabilidades. Fijar, modificar o negociar plazos, cargas de trabajo. Tomar decisiones. Fijar o modificar estándares. Establecer objetivos. Evaluar resultados. Analizar un tema de interés común y llegar a conclusiones aceptadas por todos. Intercambiar puntos de vista. Llegar a acuerdos y tomar decisiones.
Consultiva	Diagnosticar un problema. Recoger información. Conocer reacciones ante un cambio. Generar sugerencias y alternativas de solución. Recabar posiciones ante un conflicto. Analizar opciones.

**Fuente:** Guía práctica para el Manejo de reuniones efectivas (2011)

En la praxis de la orientación, es muy importante realizar el monitoreo de cumplimiento de acuerdos. Esta etapa, si bien no es parte de la reunión, resulta clave para que se concreten los compromisos cuando estos se han acordado, por tal motivo, es recomendable seguir los siguientes pasos:

1. Calendarizar los hitos a monitorear. Asegurar que se realice (por parte de usted o por una persona que se designe) una programación de los compromisos contraídos, identificando responsables y fechas de cumplimiento.
2. Asegurar que se efectúe monitoreo de los hitos, haciendo un seguimiento a la programación realizada.
3. Cumplir los compromisos propios. (Op. Cit. p.13)

## **Acta**

Un acta es un documento mediante el cual se constatan los hechos, las convenciones, las deliberaciones o los acuerdos llevados a cabo en una reunión determinada. La finalidad principal de este tipo de documentos es dejar constancia de los hechos comentados anteriormente y dar validez a lo que se ha acordado, mediante la firma de los asistentes.

Se debe tener en cuenta el tipo de organismo que elabora un acta, puesto que hará que esta se redacte de una manera u otra.

### **El acta en el contexto de una reunión formal**

Es necesario conocer cuál es el procedimiento de una reunión. Primero que todo, las reuniones deben haber sido convocadas con antelación en un documento escrito, la convocatoria de reunión, dirigido a aquellas personas a las que se invita a asistir. La convocatoria de la reunión debe tener: fórmula de convocatoria, nombre de la reunión y de la institución que la convoca, día, hora y lugar donde se realizará la reunión y, por último, el orden del día o agenda, que es el listado de asuntos que se tratarán en una reunión.

### **El orden del día consta de los siguientes puntos**

Bienvenida y apertura de la reunión, comentarios a cada uno de los temas del orden del día, revisión y aprobación de la reunión anterior, lista de cada aspecto/tema que se tratará en la reunión (cuerpo de la reunión), puntos varios para la discusión de otros temas que no aparecen en la lista, acuerdos e información para la siguiente reunión, cierre de la misma,

dejando constancia de los asistentes indicando nombre, apellido y cédula de identidad y firma.

A continuación de la convocatoria de reunión, está la reunión propiamente dicha. Al inicio de esta debe seleccionarse a un secretario para que redacte al acta respectiva. Puede darse el caso de que quien convoca sea quien redacte el acta.

Por último, una vez elaborada el acta, se realiza la lectura de la misma ante los asistentes a la reunión para que aprueben el acta o bien muestren su inconformidad con la misma. También se acostumbra a que en la siguiente reunión se lea el acta y se aprueba de manera definitiva. Si hay inconformidades, se debe revisar o volver a redactar, se acordará una nueva fecha en la cual se presentará por segunda vez.

### **Redacción de un acta**

Un acta es un tipo de documento muy utilizado en el mundo laboral y, es por eso, se debe conocer su relevancia, con lo cual es imprescindible saber cómo está constituida su estructura. Por un lado, hay elementos de un acta de reunión que son obligatorios, como por ejemplo la identificación de la reunión, la consignación de los asistentes, un resumen de la sesión y del turno de palabras, de los acuerdos que se han realizado y de las votaciones y la fórmula final. Hay elementos que son optativos y, por lo tanto, no siempre aparecen en un acta.

Algunos de estos elementos son: el orden del día, la referencia a temas pendientes y los anexos. Los puntos del orden del día que aparece en el acta deberían ser muy similares a los del orden del día que se hubieran acordado previamente.

### **Estructura de un acta**

Identificación de la reunión: Puede numerarse o, en ocasiones, utilizar algún código. Se escribe el nombre del organismo, el número de la sesión, la fecha, hora, lugar.

Se registra la asistencia destacando las personas que asisten y se especifica el nombre y apellidos y el cargo o rol que desempeña. Se registran los datos de las personas inasistentes, igualmente, se indica nombre y apellidos y cargo.

## Fórmula

- ✓ Orden del día (opcional)  
Desarrollo de la sesión y resumen del turno de palabra:
- ✓ Fórmula: desarrollo de la sesión
- ✓ Fórmula: turno de palabra  
Deliberaciones, acuerdos y resumen de las votaciones:
- ✓ Acuerdos
- ✓ Desacuerdos
- ✓ Resumen de las votaciones  
Fórmula final:
- ✓ El director o convocante da por terminada la reunión  
Pie del acta:
- ✓ Debería figurar la siguiente fórmula: "Sin más asuntos a que tratar, el director levanta la sesión a las x horas".  
Cargo y firma del secretario o secretaria  
Cargo y firma de la persona que ha presidido la reunión como visto bueno  
Firmas de las y los asistentes a la reunión  
Anexos (opcional)

## Criterios generales de redacción y estilo

### *Encabezamiento o título*

El encabezamiento hace referencia a los datos que identifican a los asistentes y organizadores de la reunión. Además, el encabezamiento permite una buena lectura del acta. Cuando se hace referencia al cargo de una persona, éste debe estar en minúscula, excepto cuando va seguido de un tratamiento protocolario. En cuanto a los títulos y protocolo, es preferible utilizar el tratamiento señor/señora cuando no sabemos el tratamiento que se debe utilizar con alguien. A continuación, ejemplo de un acta de una reunión convocada por el Departamento de Orientación y dirigida específicamente a cuatro padres y representantes de cuatro estudiantes involucrados en una situación irregular dentro del plantel:

En la mañana de hoy 15 de mayo de 2020, reunidos previa convocatoria, en el Departamento de Orientación de la Unidad Educativa "XXXXX"; la profesora "XXXXX"



orientadora del plantel y el señor “XXXXX” padre del estudiante “XXXXX”, la señora “XXXX” representante del estudiante “XXXX”, el señor “XXXXX” representante del estudiante “XXXXX” y la señora “XXXX” representante del estudiante “XXXX” para tratar los siguientes asuntos relacionados con sus hijos o representados:

1. Fuga de clase por parte del estudiante que representa.
2. Pérdida de la evaluación correspondiente a la clase inasistente por fuga.
3. Sanciones por las faltas cometidas según lo establecido en los acuerdos de convivencia de la institución. Lectura de los acuerdos de convivencia, destacando el tipo de falta cometida y la sanción tipificada que aplica.
4. Información suministrada por los estudiantes a la orientadora del plantel. Se dio, cumplimiento al artículo 80 de la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes LOPNNA (2007) referido al Derecho a Opinar, a ser oído y oída. Se presentaron las explicaciones de los estudiantes, escritas por ellos.
5. Se dio lectura al artículo 54 de la LOPNNA (2007) que establece la Obligación del Padre y la Madre, Representante o Responsable en Materia de Educación y el artículo 93 relacionado con los Deberes de los Niños, Niñas y Adolescentes literal (f) que establece el deber de cumplir con sus obligaciones en materia de educación.
6. Se informó que el día martes 12 de mayo de 2020 a las 8:30 am durante la clase de Educación Física, Deporte y Recreación, los cuatros estudiantes abandonaron la cancha donde iniciarían la clase con el profesor “XXXX”, quien al darse cuenta de la ausencia de los cuatro estudiantes, lo notificó verbalmente a la dirección del plantel y a la coordinación de Bienestar Estudiantil, de inmediato al día siguiente procedieron a contactar a los estudiantes para conocer del hecho, escuchando a cada estudiante por separado
7. Se establecieron los acuerdos siguientes: a) xxxxxxxxxxxx b) xxxxxxxxxxxx c) xxxxxxxx.
8. Se registran las conclusiones.

Sin nada más a que hacer referencia, culmina la reunión siendo las “XXX” horas de la mañana.

Firman conformes

Nombres, Apellido, cargo, firma.

Se anexan hojas escritas con el testimonio de los estudiantes.

(Si el departamento tiene sello se coloca).

## El informe técnico de orientación

Un informe constituye un documento científico y representa un instrumento de comunicación de gran utilidad. Todo informe debe ser cuidadosamente redactado y cuyo contenido puede variar en función de los destinatarios también de los objetivos propuestos. Entre los principales elementos y características del informe, deben estar presentes los siguientes: Portada con la identificación del estudiante, la institución y la fecha de realización. Seguidamente, deben presentarse los datos personales de identificación del estudiante e incluye otros datos relevantes que el orientador considere oportuno destacar, por ejemplo, el correo electrónico, número de celular del estudiante y de su padre o representante, la dirección de su residencia, ente otros.

Debe registrarse el motivo por el cual se realiza el respectivo informe, ejemplo: Bajo rendimiento académico, fuga de clase, conducta de hurto, acoso escolar, violencia física, entre otros. Si es una falta a las normas o acuerdos de convivencia debe tipificar la falta y describir la sanción acordada para ese tipo de falta. También se recomienda citar los artículos de la LOPNNA (2007) que se relacionen con la violación de algún derecho o garantía en particular, *verbigracia*: Si el motivo es maltrato a un compañero debe citarse el artículo 32-A, el cual establece el derecho al buen trato y otros artículos vinculados. Debe especificar las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de la información, así como también, mencionar a otros profesionales implicados en el caso.

Otro elemento fundamental es la historia escolar. Aquí debe brindarse amplia información en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, rendimiento académico, repitencia, motivación, disciplina, rasgos de la personalidad, ente otros. También debe considerarse una breve descripción sobre el desarrollo general del estudiante que incluya condiciones personales de salud: enfermedades que padece, alergias, medicamentos que ingiere, fecha del último chequeo médico, enfermedades más comunes, si requiere lentes, audífonos. Así mismo, se registran las capacidades cognitivas, de psicomotricidad, habilidades comunicativas, tipo de personalidad (proactiva versus reactiva), introvertido o extrovertido, capacidad para relacionarse con otros.

Asimismo, debe registrarse si el estudiante tiene una necesidad especial. Otro aspecto a considerar está relacionado con el rendimiento académico y nivel de competencia curricular. También debe registrarse una descripción del contexto escolar y la ubicación específica del año y sección que cursa. Debe presentar una breve descripción de su

contexto socio familiar comenzando por la descripción y datos de sus padres o representante o responsables, descripción de la integración de su grupo familiar y el lugar que ocupa dentro de su grupo de hermanos, identificando la figura de autoridad familiar y las normas que se cumplen en la familia.

Finalmente, debe presentarse un resumen con la identificación de las necesidades educativas y la correspondiente planificación de la respuesta socioeducativa (acciones a seguir por el estudiante o plan de acción), también los acuerdos. Además, debe registrarse si el estudiante amerita remisión a uno o varios especialistas. Ejemplo: Requiere evaluación psicológica. Remitido a evaluación oftalmológica, entre otros. Es necesario registrar al final la fecha en que se realiza el informe el nombre y firma de la persona que lo realiza y el sello del departamento o la institución de adscripción.

Algunos profesionales acostumbran crear algunos formatos para el registro de los elementos fundamentales de la redacción de un informe, un acta e incluso para la observación y entrevista estructurada.

## Capítulo VIII

# Principios, tendencias, tipos, contextos y ámbitos de acción para la praxis en orientación

*Tan solo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre.  
El hombre no es más que lo que la educación hace de él.  
Immanuel Kant*

### Introducción

En este capítulo, se exponen las temáticas referidas a principios, tendencias, tipos de orientación, contextos y ámbitos de acción para la práctica en orientación. Los principios enmarcando las normas que encaminan las acciones a seguir, en este caso, en la orientación, entendidas como reglas generales y universales para la labor, en estos preceptos, se conocieron las máximas: La orientación para todos, cada persona considerada como única, respetada, comprendida, con capacidades para tomar decisiones, por mencionar algunos, de igual manera, existen otros principios dentro de la intervención psicopedagógica: El principio antropológico teniendo que ver con la fundamentación filosófica y antropológica de la orientación, así también, se incluyen el principio de prevención, de desarrollo, entre otros, que se ampliarán en este capítulo.

Se prosigue, abordando las tendencias a las que se dirigen las labores a desplegar en la praxis de orientación, además, señalaremos el tópico relativo a los contextos de intervención que constituyen el ambiente o espacios en los cuales se puede desarrollar el *continuum* humano, pudiendo ser, educativo, asistencial, organizacional, jurídico y comunitario.

En este orden de ideas, se hace referencia al hecho de que, en Venezuela, en las últimas décadas, se ha dado mayor énfasis en la intervención orientadora en el contexto

comunitario, desde el enfoque del ciclo vital, basado en el hecho de que toda persona sigue un proceso de desarrollo durante toda la vida, por lo que, a lo largo de este proceso, puede necesitar apoyo de tipo psicopedagógico. De esta manera, la finalidad de la acción orientadora en los diversos contextos responde a la necesidad de desarrollar acciones de prevención y también todas las que permitan potenciar el desarrollo humano integral.

Del mismo modo, se exponen las áreas de atención en orientación: profesional, enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, desarrollo humano, personal social, la académica, vocacional, laboral y recreativa-comunitaria.

## **Principios de la orientación**

Inicialmente, se proporciona la definición de principios, atendiendo a lo expresado por Bisquerra (1998), quien afirma que: “Un principio es una proposición general a partir de la cual puedan derivarse proposiciones particulares. Los principios son elementos relativamente sencillos cuyas indicaciones permiten deducir la forma de actuar en situaciones concretas” (p.41).

Los principios también son considerados como guías donde reposan los basamentos de la orientación, que puedan ser utilizados para facilitar el desarrollo integral de las personas y ser estimados al momento de aplicar cualquier programa o actividad en el proceso de orientación o asesoramiento de los individuos. De acuerdo con Monroy (2000), algunos principios al ser tomados en cuenta en los procesos de orientación son los siguientes:

Cada persona es un organismo único y debe ser visto con respeto... El individuo es considerado como un ser con capacidades...que deben ser comprendidas. Cada individuo tiene un concepto de sí mismo...que regula su conducta. Todo individuo tiene la habilidad innata de aprender, pero el ritmo... no es igual para todos. El individuo tiene habilidad creativa para tomar decisiones... en función de sus valores, intereses y necesidades. Se basan en las necesidades y deseos del individuo, tomando en cuenta no sólo su bienestar personal sino también el social...La conducta humana es aprendida y está sujeta a modificaciones. Toda conducta conduce a una meta... (pp. 13-14)

Por su parte, Rodríguez, Álvarez et al. (1993) presentan cuatro principios fundamentales para la intervención psicopedagógica, entre los que menciona el principio antropológico el

cual surge de la fundamentación filosófica y antropológica de la orientación. De aquí, se desprende la respuesta a interrogantes como: ¿Qué es el hombre? ¿Qué tipo de hombre pretendemos que llegue a ser el individuo que estamos orientando? y ¿Cuáles son las competencias de la orientación en este proceso?

Partiendo del existencialismo, se pretende formar a un ser humano libre y responsable de sus actos, capaz de manejar las realidades, identificando lo que puede cambiar y lo que no. Desde este punto de vista, las necesidades humanas son la razón de ser de la orientación y, en algunos casos, puede implicar la necesidad de ayuda, principalmente, en los primeros veinte años de vida.

También, el principio de prevención primaria, principalmente de prevención en salud mental. Su postulado se basa en el desarrollo personal dentro de lo cual es fundamental una buena salud física y mental.

Es necesario destacar que, este principio la prevención implica el desarrollo de conductas de evitación para que algo malo no suceda; por lo tanto, la intervención se realiza antes de un hecho, esta prevención aplica para reducir los porcentajes o índices de nuevas situaciones problemas.

El principio de prevención, desde el punto de vista Hervás Avilés (2006), está basado en la formación de las personas para enfrentar los momentos de crisis propiciando actitudes sanas y competencias personales asociadas a la inteligencia emocional y las relaciones inter e intrapersonales: “Desde esta perspectiva, la orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en él” (p.77). Lo cual se considera de gran importancia para el quehacer del orientador no esperando que surjan los problemas o situaciones riesgosas sino dando un salto adelante en preverlas.

En consecuencia, desde el principio de prevención primaria, el orientador puede tener mayor impacto al intervenir sobre grupos grandes y no sobre un solo individuo o pocos, además de seleccionar grupos de riesgo.

El resultado de su intervención, permite eliminar las condiciones nocivas para la población de riesgo, creando mayor seguridad y, en consecuencia, la protección logre gran repercusión social en la población.

Otro principio que sirve de base a la intervención psicopedagógica es el de desarrollo, desde la praxis de la orientación, el orientador actúa como un agente activador y facilitador del desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades de la persona.

Estas acciones van de la mano con los fines de la educación, la cual persigue el máximo desarrollo del ser humano, al igual que la orientación, cuya acción acompaña al sujeto a lo largo de su desarrollo, en este principio, ser proactivo es fundamental, lo que permitirá encaminar el desarrollo de la carrera y también todo el potencial del individuo, por lo que, el principio de desarrollo, puede incluir las teorías del desarrollo de la carrera de Super, Ginsberg y otros, además, teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Erikson, Kohlberg, entre otras.

En este principio, el orientador apoyará a la persona en sus distintas transiciones que le corresponde vivir y facilitará el desarrollo de las habilidades del asesorado para enfrentar momentos difíciles sacando a flote sus mejores recursos.

De la mano, irá, asimismo, el principio de intervención social en esa proactividad de ambos involucrados, orientador-orientado, de acuerdo al contexto social, como elementos dinámicos en el proceso de desarrollo integral para generar cambios a través de acciones concientizadas, mediante este principio el orientador desempeña el rol de agente de cambio social o promotor social, por lo que se debe iniciar progresivamente con metas factibles y diferenciar las situaciones que no pueden cambiarse. (Rodríguez, Álvarez et al., 1993).

Otro principio de intervención a plantear es el llamado *Empowerment*, según Grañeras y Parras (2008):

El *empowerment* (fortalecimiento personal) es un término que se ha incorporado con fuerza a diferentes disciplinas (Educación, Medicina, Trabajo Social, Psicología) y que recientemente se relaciona con los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Desde una concepción ecológica de la Psicología comunitaria, Rappaport (1987) lo describe como el proceso mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio sobre los asuntos de interés que le son propios. (p.38)

Según las autoras, en este principio de fortalecimiento personal, se conjugan, además, diversas disciplinas de acción social que se corresponden con los tres principios básicos donde los sujetos, las instituciones y la sociedad en general adquieren mayor conciencia sobre sus propósitos y sus propios beneficios. Desde otra perspectiva más general, se encuentran las principales tendencias en la praxis de la orientación que son las direcciones a tomar para desarrollar las acciones en orientación, en atención a Castejón y Zamora (2001), presentan tres tipos fundamentales:

**1.- Tendencia Curativa y remedial.** Según esta tendencia, la Orientación debía ayudar a la persona a superar problemas de orden personal y social que ameritaran atención inmediata, es decir, se parte del supuesto que el servicio se presta a quien lo “necesite”, porque está afectado por una “crisis”. **2.- Tendencia preventiva** “su finalidad era ayudar al individuo a comprender que sus acciones en presente lo podrían conducir a conductas totalmente deseables o indeseables y en función a ello prepararlos para planificar estrategias que contribuyeran al logro de objetivos positivos o deseables”. (Higuera, 1999:20) **3.- Tendencia desarrollista** el principio rector de la tendencia desarrollista de la Orientación es promover el desarrollo de las potencialidades de los seres humanos, sin poner límites... (p.17)

La acción orientadora se encamina al estudio del desarrollo y de las actitudes de las personas que se atienden, en el marco de los ambientes que influyen en sus procesos de socialización en normas, valores, intereses y fines y es, a razón de ello, que se diseña una intervención que tenga como propósito generar resultados efectivos y apartar aspectos perjudiciales de los contextos en las personas.

En resumen, todo orientador debe tener claro los principios y las tendencias en las cuales se fundamenta la orientación para poder llevar a cabo su praxis tomando en consideración el desarrollo integral de las personas a lo largo de las etapas en su ciclo de vida y poder obtener el máximo provecho de las oportunidades, potencialidades y limitaciones para alcanzar el efecto esperado que es el de la realización personal-social del individuo y la adaptación a su contexto.

## Áreas de acción en orientación

Existe un campo temático complejo, amplio y diverso conformado por saberes específicos del ámbito del conocimiento, de la formación y de la intervención en orientación, para lo



cual es imprescindible una sólida formación de los orientadores y la respectiva adquisición de competencias para su praxis en las diversas áreas de acción.

En relación con las áreas de acción en orientación también denominadas como áreas de intervención psicopedagógica, hace un llamado a revisar y clarificar sobre la terminología y clasificación, aquí reseñada por Bausela (2006):

En lugar de áreas podríamos utilizar otras expresiones, como “ámbito temático”, “aspectos”, “problemas”, “campos temáticos”, “centros de interés”, etc. Procuramos evitar la palabra “ámbitos” por la confusión que a menudo se produce entre “ámbitos temáticos”, que aquí vamos a denominar áreas y “ámbitos geográficos”, que vamos a denominar contextos...la orientación surgió como orientación vocacional. Su conceptualización se fue ampliando...a partir de la “revolución de la carrera”, adoptando un enfoque del ciclo vital. Aportaciones posteriores...han propuesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones, entre otras propuestas...La orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las dificultades de aprendizaje, que junto con las dificultades de adaptación han sido uno de los focos tradicionales de atención de la orientación... (p. 19)

Es oportuno destacar, de acuerdo a este último aspecto mencionado que, en la medida que se ha institucionalizado en educación, la Mención de Orientación se ha requerido de la intervención de los orientadores, en las necesidades educativas especiales, incluyendo distintos casos, surgiendo así, la atención a la diversidad, básicamente en dificultades de aprendizaje, de conducta, de adaptación, entre otras, sin embargo, hay que dejar claro que nunca se debe confundir con el campo de la educación especial.

Dentro de este orden de ideas, en la intervención psicopedagógica, se tratan como áreas de formación de los orientadores: Orientación para el desarrollo de la carrera, procesos de educativos, atención a la diversidad, para la prevención y el desarrollo.

Por otra parte, para el nivel universitario las áreas susceptibles de recibir orientación sin diferir de otros niveles educativos son: Aprendizaje, atención a la diversidad, orientación académica y profesional y prevención y desarrollo personal, las cuales se explican en la siguiente tabla.

**Tabla 9**

Áreas de acción

Aprendizaje	Atención a la diversidad	Orientación académica y profesional	Prevención y desarrollo personal
Estudio organización del tiempo en la universidad	Apoyo a los inmigrantes	Toma de decisión.	Estrategias de búsqueda de empleo.
Preparación de exámenes	Atención a los fracasados	Elección de itinerarios.	Habilidades sociales - educación emocional.
	Atención a estudiantes en riesgo de abandono	Relación entre titulaciones y empleo.	Salud: tabaquismo, drogodependencias, SIDA.
	Apoyo a los discapacitados		

**Fuente:** Rincón, Bayot, García y Argudo (2000, p.270)

Otra conceptualización y clasificación a considerar sobre las áreas, es la que hacen Castejón y Zamora (2001), quienes indican que:

Están concebidas como centros o núcleos de abordaje de los procesos de consulta y asesoría; se han definido tomando como criterios roles específicos asociados a tareas evolutivas importantes en nuestro medio social; así se han propuesto: la personal social, la académica, vocacional, laboral y recreativa-comunitaria. (p.30)

Asimismo, en el *Código de Ética del Profesional de la Orientación* (2001) se clasifican y describen las áreas de orientación de la siguiente manera:

### Personal-social

En el área personal social, se busca favorecer el desarrollo de los procesos que se dan en la persona que pueden ser de índole: afectivos, emocionales, de adaptación, psicológicos, familiares y sociales. Cabe destacar que en (op. cit., 2001) se integra el área familiar y social.

## **Académica**

Esta área se relaciona con los procesos de aprendizajes y todas las actividades que corresponden al proceso educativo, desarrollo cognitivo y creativo, rendimiento en el estudio, entre otras inherentes a la educación para la formación integral de los estudiantes, además de la asesoría para los miembros de la comunidad educativa como directivos, docentes, especialistas y comunidad en general.

## **Vocacional**

Se refiere a la asesoría que pueda prestarse para la información requerida en la toma de decisiones acertadas con respecto a los intereses y aptitudes de la persona para su elección vocacional con miras a desempeñarse en el área ocupacional, laboral o profesional futura.

## **Laboral**

Se corresponde con la asesoría a los trabajadores ya sean de oficio, ocupación o profesión para el apoyo en la consolidación de metas personales u organizacionales, en cuanto a procesos de organización, motivación, gerencia, manejo de resolución de conflictos, formas de comunicación, liderazgo, crecimiento personal y profesional, toma de decisiones y alta productividad en las personas y grupos de la organización.

## **Recreativa y comunitaria**

Refiere los procesos relacionados al rol del orientador como transformador social, que contribuya a mejorar las condiciones de vida de la comunidad en las que conviven. Incorporando actividades lúdicas, de recreación, entre otras en la comunidad. Castejón y Zamora (2001), en mención al área comunitaria, enfatiza en que se realiza el trabajo con las comunidades para la transformación social a través de procesos que generen cambios positivos para mejoras en la calidad de vida de la comunidad, asociada al rol de promotor social del orientador propiciando y facilitando actividades varias: De recreación, educativas, informativas, cívicas, artísticas y culturales, entre otras.

Además, se agrega el área familiar como específica, de gran significación en los procesos de asesoría con los estudiantes o personas atendidas, lo cual permite incorporar el trabajo

con los padres, ya sea de forma individual (entrevistas) o grupal, abordaje que muchas veces se ha implementado en las instituciones como escuela para padres o charlas de orientación.

## **Familiar**

Se centra en el apoyo que se pueda brindar y facilitar a la familia, en la comprensión de su dinámica y entender las posibilidades, limitaciones y recursos que tienen para el desarrollo de sus miembros y mejorar de ser necesario, las relaciones psicoafectivas, sociales, educativas y culturales con su entorno. Particularmente, relacionado con esta área Morril, Oeting, Hurst y Santana (1993) manifiestan:

Debería dirigirse a tratar nexos de comunicación con la estructura familiar, estudiar estructuras que subyacen a la educación de los hijos incluso a indagar a cerca por qué los padres educan a los hijos de la manera que lo hacen y qué supuestos esta educación entra en conflicto con los paradigmas funcionales que sobre educación maneja la comunidad de prácticos. (p.62)

En síntesis, todas las áreas deben ser atendidas independientemente del entorno que se presta la asesoría, debido a que tratamos con un ser integral en la búsqueda de su máximo desarrollo, por lo cual no podemos fragmentarlo para brindar orientación, entendiendo que las áreas son estrategias para ese trabajo sistémico de la persona o grupo.

## **Tipos de orientación**

En el marco de las áreas a abordar en el proceso de orientación, se presenta la tipología en cuanto a la atención brindada a nivel individual o grupal, de Monroy (2000):

### **Orientación individual**

A través de la orientación individual, se presta asesoría al individuo para apoyarlo en dificultades o necesidades de tipo personal, familiar, educativo, vocacional y social que requieran en un momento específico de sus vidas y que obstaculicen su desarrollo y crecimiento personal-social. Este tipo de asesoría se facilita a nivel privado, de forma confidencial y con el consentimiento de la persona.

## Orientación grupal

Es el proceso orientador que se propone a un grupo de personas que requieren dicha atención u apoyo de acuerdo a sus intereses, actitudes, necesidades y/o proyectos en común. Igualmente, permite desarrollar potencialidades y ayuda a resolver conflictos personales coincidiendo y compartiendo con los demás miembros que conformen el grupo. El orientador debe poseer las habilidades, preparación y experiencia en el manejo de los grupos.

## Contextos de la orientación

Si bien es cierto, que la orientación psicopedagógica asume una dirección que abarca el continuum de vida de la persona, es oportuno aclarar que no se restringe al contexto educativo, pues existen distintos contextos donde existe la necesidad de la orientación y en pro de las áreas de intervención también surgen los ámbitos de acción.

Un contexto es considerado en orientación según Castejón y Zamora (2001) en “los lugares que el orientador desarrolla sus funciones y le da sentido a la experiencia de desarrollo del potencial del sistema humano al cual le presta sus servicios” (p.29). La clasificación de los contextos es a partir de la necesidad de la persona (orientado) no del orientador, no solo es el estudiante que recibe el apoyo, en el ámbito educativo, es cualquier miembro de la comunidad que pueda requerir la atención a lo largo de los ciclos evolutivos, así está la atención en los ámbitos o contextos comunitario, laboral, personal, social y familiar. De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se corrobora en los planteamientos realizados por Prados, Núñez, Gallardo y Alzina (1984) en cuanto a que:

El individuo se va desarrollando poco a poco a lo largo de toda su vida, por lo que la orientación no puede ir destinada tan sólo al contexto escolar sino a cualquier contexto donde se desarrolle la persona a lo largo de todo el ciclo vital, ya que la finalidad última de la orientación es el desarrollo de la personalidad integral del individuo (desarrollo personal, profesional y social) con objeto de que sean capaces de autorientarse ellos mismos. (p.130)

Los contextos se definen según el *Código de Ética de los Profesionales de la Orientación* (2001), de acuerdo a su misión, “estos contextos son: Educativo, organizacional, asistencial, jurídico, comunitario y cualquier otro que en el desarrollo de la profesión surja y se

reglamento por la organización nacional de orientadores” (p.14). Para reseñar cada contexto de la orientación, seguidamente, se presentan a razón del (ob. cit.):

### **Contexto educativo**

En él se desarrollan labores asociadas con procesos de formativos de enseñanza y aprendizaje, en las diferentes etapas académicas a lo largo de la vida de la persona.

### **Contexto organizacional**

El contexto organizacional “es aquel en el cual la misión está referida al cumplimiento de una acción social a través de la generación de un bien o servicio que es producto de las relaciones laborales de un conjunto de personas” (*idem*). También, denominado contexto laboral u organizacional, donde se desarrolla el área profesional u ocupacional que tiene lugar dentro de una organización, empresa o negocio y se realizan los aprendizajes y experiencias obtenidas realizando tareas asociadas al puesto desempeñado.

### **Contexto asistencial**

Es aquel contexto cuyas instituciones se corresponden con la ayuda a las áreas concernientes a la salud.

### **Contexto jurídico**

Se representa mediante aquellas instituciones que brindan servicios asociados con procesos jurídicos y penales, tales como el consejo de protección del niño, niña y adolescente, entre otros.

### **Contexto comunitario**

Este contexto refiere a los lugares donde se desarrollan las organizaciones o instituciones que están al servicio del progreso de las comunidades.

En este mismo orden, resaltamos el contexto familiar poco especificado como tal en algunas referencias y no incluido en el *Código de Ética del Profesional de la Orientación* (2001) antes mencionado.

## Contexto familiar

Es el ambiente donde pertenecen e interactúan los miembros de una familia por medio de relaciones psicoafectivas, sociales, educativas y culturales. Por su parte, en consideraciones realizadas por los miembros de RELAPRO (2018) sobre los ámbitos de la orientación educativa y en el marco del modelo latinoamericano de orientación, se encuentra:

En relación con el concepto de Orientación Educativa como campo profesional, es pertinente anotar que las labores, trabajos y acciones humanas (Arendt, 1957) pedagógicas de la Orientación Educativa se implementan fundamentalmente desde ámbitos socio-académicos, no restringidos a los contextos formales de la educación, sino que se constituyen en acciones programadas de amplia aplicación, donde se requiera asesoría profesional: *Ámbito Comunitario* (incluyendo el ámbito carcelario (Chá y Quiroga, 2017), Académico, Laboral o empresarial, Intra-personal (subjetivo) e Interpersonal o Socioafectivo (pareja, familia, grupos), para potenciar el desarrollo del ser humano. (pp. 32-33)

A continuación, una representación gráfica de los ámbitos de trabajo de la orientación educativa antes nombrados:

**Figura 4**

*Ámbitos de Trabajo de la Orientación Educativa*



Fuente: RELAPRO (2018, p.33)

De tal manera que, cada contexto se puede definir de acuerdo a su razón de ser dentro de un sistema y también a cada área de desempeño del profesional de la orientación.



## Capítulo IX

# Competencias de la orientación

*El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron.*  
Jean Piaget

### Introducción

Una de las palabras que se utilizan en los espacios educativos y organizacionales, cada día con mayor fuerza, es el término competencia y sus diversas variantes, entre ellas las profesionales, humanas, educativas, personales, sociales y otras. Para responder a las demandas del entorno social, las universidades responsables de formar los profesionales del presente y futuro deben periódicamente revisar y actualizar el perfil de competencias en cada área disciplinar como es el caso de la orientación.

Es por ello que el compromiso crece día a día con los cambios que se suceden en la sociedad del conocimiento y de los avances en las tecnologías de la comunicación e información.

Cabe destacar que, en las últimas décadas, las universidades han formado para que el egresado ocupe un puesto de trabajo en una organización, con un espacio específico de acción. Actualmente, la demanda está dirigida a la formación de un profesional competente, versátil, polivalente, capaz de dar respuesta en diversas situaciones de incertidumbre, teniendo presente la diversidad, las demandas ecológicas, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

Por tal motivo, se requieren programas de formación con una duración determinada que atienda las problemáticas del momento tanto a nivel nacional, como mundial y que puedan variar en poco tiempo, dando paso a otros programas que den respuesta idónea a las nuevas realidades sociales que surgen (Zamora y Castejón, 2006).

## Competencias Internacionales de la Orientación AIOEP (2003)

### Competencias centrales

- ✓ Demuestra comportamiento ético y conducta profesional.
- ✓ Demuestra dedicación y liderazgo en la evaluación del aprendizaje.
- ✓ Demuestra conocimiento y aprecio por la diversidad cultural.
- ✓ Aplica teorías e investigaciones dentro de la práctica.
- ✓ Posee habilidad para diseñar, ejecutar.
- ✓ Posee habilidad para comunicarse de una manera efectiva con los asesorados.
- ✓ Evaluar la orientación.
- ✓ Posee lenguaje apropiado para comunicarse con los colegas y/o asesores.
- ✓ Posee habilidad en el uso de computadoras.
- ✓ Se interesa por la actualización en conocimientos científicos, técnicos, sociales y económicos.
- ✓ Demuestra sensibilidad respecto a la diversidad cultural y al aspecto social.
- ✓ Posee habilidad para cooperar de manera efectiva en equipos de profesionales.
- ✓ Demuestra conocimientos acordes al proceso de desarrollo de una carrera.

### Competencias especializadas

- ✓ Posee habilidades para la evaluación.
- ✓ Orientación educativa.
- ✓ Desarrollo de la carrera.
- ✓ Asesoramiento y la consulta.
- ✓ Manejo de la información.
- ✓ Consulta y coordinación.
- ✓ Investigación y evaluación.
- ✓ Programas y manejo de servicios.
- ✓ Capacitación comunitaria.
- ✓ Asesoramiento laboral.

Cabe destacar que, al reflexionar sobre el perfil del profesional de la orientación es necesario tener presente que en la praxis orientadora se requieren actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y conocimiento, es decir, competencias personales y profesionales vinculadas al perfil del cargo, las cuales están directamente relacionadas con el desempeño

y en consecuencia, permiten cumplir eficientemente con la misión y visión del orientador, por lo que se debe actualizar sus conocimientos continuamente y buscar el desarrollo de competencias a la par de los cambios y transformaciones curriculares y las exigencias nacionales e internacionales.

## Definición de competencia

De Miguel (2006) define la competencia como “el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.28). Según Hay Group (1996):

Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenidos de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente y los adecuados o entre los trabajadores eficaces o ineficaces. (pp. 29-30)

Por otra parte, se presenta la clasificación de las competencias de acuerdo con Hay Group (1996) citado por Zamora y Castejón (2006).

## Competencias nacionales - genéricas

**Logro y acción:** Motivación por el logro, preocupación por el orden y la calidad, iniciativa y búsqueda de Información.

**Ayuda y servicio:** Sensibilidad, interpersonal, orientación del servicio al cliente.

**Influencia:** Impacto e influencia, conocimiento, organizativo y construcción de relaciones.

**Gerenciales:** Desarrollo de personas, dirección de personas, trabajo en equipos y cooperación y liderazgo.

**Cognoscitivas:** Pensamiento analítico. Pensamiento conceptual y conocimiento y experiencia.

**Eficiencia personal:** Autocontrol, confianza en sí mismo, comportamiento ante el trabajo y compromiso organizacional.

Asimismo, las autoras presentan otra clasificación de competencias, en medulares y genéricas. Las medulares son inherentes a los roles asociados al perfil, formación y experiencia ocupacional del Licenciado en Orientación mención Orientación:

a) Mediador: diseña, desarrolla y evalúa situaciones que permite el desarrollo armónico e integral del potencial de los seres humanos; b) Asesor: presta sus servicios profesionales actuando como experto en desarrollo humano en situaciones de índole personal y social. c) Promotor e Interventor: fomenta y participa activamente en los procesos de transformación de los grupos humanos con los que se involucra. d) Consultor: diseña, ejecuta y evalúa planes de intervención. e) Planificador o Gerente: diseña programas, proyectos, acciones y demás actividades propias para la resolución de situaciones específicas. f) Investigador: Utiliza las herramientas y técnicas que le proporcionan los métodos de investigación para hacer más efectivo el proceso de intervención. Entre las competencias genéricas que deben transferirse al desempeño de los roles están las siguientes: a) asesor consultor de procesos psicosociales; b) asesor de procesos de aprendizaje; c) motivación al logro; d) condición de ayuda y servicio; e) actitudes gerenciales; h) habilidades cognoscitivas; i) compromiso ético y moral; j) tendencia a ser líder; k) tendencia a ser gerente; l) estabilidad emocional; m) habilidad para dar y recibir *feedback*... (pp. 349-363)

Citando a Corominas y Pascual (2007) en relación con el significado del término de competencia, “en complemento a esta mirada histórica, en la etimología se descubre que competencia proviene de *competere*: “ir al encuentro una cosa de otra”; “responder, estar de acuerdo con”; “aspirar a algo”, “ser adecuado” (p.457). Por su parte, Medina (2009) refiere que la formulación de la competencia debe integrar “aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender” (p.13).

De acuerdo a lo expresado por López Gómez (2016) el término competencia tiene diversas perspectivas:

Desde una perspectiva histórica, el primer uso del concepto de competencia lo encontramos en el conocido diálogo platónico Lisis, sobre la naturaleza de la amistad, en el que se emplea la palabra “ikanótis” (ικανότης), cuya raíz es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa “llegar”. Se traduce como la cualidad de “ser

ikanos”, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza para lograr aquello que se pretende. Esta visión histórica ha sido ampliamente tratada en el trabajo de Mulder, Weigel y Collins (2007, pp. 68-69), quienes constatan que la idea de competencia, desde un punto de vista histórico, además de en el diálogo platónico Lisis, aparecía ya en el Código Babilónico de Hammurabi (p.312).

**Tabla 10**

*Fuentes conceptuales a la noción de competencia*

Fuentes conceptuales a la noción de competencia	
Perspectiva histórica	Llegar, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza, capacidad, permisión.
Perspectiva etimológica	Ir al encuentro una cosa de otra, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo, ser adecuado.
Perspectiva semántica	Aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa.

**Fuente:** López Gómez (2016, p. 313)

Como el propósito último de esta obra es brindar apoyo teórico para la praxis de la orientación en los diversos contextos, y muy especialmente, en este capítulo, destacar las competencias del Licenciado en Educación mención Orientación, por lo que es oportuno presentar algunos aportes de la Reforma Curricular por Competencias de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Carabobo y de la mención Orientación propuesto por Durant y Naveda (2012), el mismo es fruto del consenso entre profesores, estudiantes y comunidad.

A continuación, se presentan algunas definiciones de competencia surgidas de este arduo trabajo, que finalmente fue presentado y aprobado por el Vice Rectorado Académico de la Universidad de Carabobo en el año 2022.

### **Competencia macro global de la mención orientación de la Licenciatura en Educación**

Promueve el desarrollo integral del ser humano atiendo su multidimensional y diversa naturaleza en su continuo vital para el autodesarrollo y autodeterminación, desde visiones interdisciplinaria y transdisciplinaria, a partir del manejo crítico reflexivo de una sólida

argumentación teórica basada en principios filosóficos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos, sociales y legales y distintos enfoques metodológicos, con rigurosidad científica, ética y bioética de manera pertinente en los diversos contextos del quehacer educativo, con principios éticos y bioéticos en contextos educacionales escolarizados y no escolarizados, formales y no formales tomando en cuenta las realidades humanas propias de una sociedad global y del conocimiento que ha de ser sostenible y sustentable.

Partiendo de esta macro visión de la competencia, es necesario tener presente los diversos tipos de competencias que conforman este modelo, el cual las clasifica en los siguientes tipos: competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

## **Competencias genéricas o transversales**

En relación con las competencias genéricas o transversales, las autoras refieren que “son aquellas comunes a diversas profesiones que facilitan en el ser humano su desenvolvimiento efectivo en el contexto de las exigencias de la sociedad del conocimiento” (Op. Cit., p.35). Estas competencias son producto del desarrollo del proceso vital del ser humano y pueden ser transferidas los procesos de aprendizaje de una variedad de disciplinas y en los diversos contextos de acción o intervención.

Para definir las competencias genéricas y transversales en la Universidad de Carabobo, se tomó como referente, el documento presentado por el proyecto Alfa Tuning para América Latina (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Slufi y Wagenaar, 2007) el cual presenta una lista de competencias genéricas que son transferibles y comunes a cualquier profesión, remarcando la importancia en la formación de los estudiantes, para su integración personal, académica, intelectual, laboral y social. En este caso, participaron los Directores y Comisiones de Docencia y Desarrollo Curricular de todas las facultades de la Universidad y, posteriormente, se validaron los productos encontrados en cada una de las facultades que la integran. (Op. Cit., p.36)

Entre los principales tipos de competencias genéricas para todos los profesionales de la Universidad de Carabobo, se mencionan las cognitivas, comunicativas, de investigación y gestión de proyectos, usos de las tecnologías de la información, compromiso ciudadano con la calidad del medio ambiente, cultura y sociedad, liderazgo, innovación y emprendimiento, resolución de problemas, trabajo en equipo, atención a la diversidad.

## Competencias específicas

Son todos los atributos, capacidades y actitudes que responden y forman parte de un perfil profesional específico y estas deben estar ceñidas con las competencias genéricas. En otras palabras, son las competencias que diferencian la praxis profesional en las diversas áreas del conocimiento. En relación con los componentes estructurales de la competencia:

En la redacción del enunciado de la competencia, la selección del verbo adecuado, en algunos casos resulta ser complejo, el cual debe expresar el nivel de complejidad, sistémico e idóneo que se espera que el ser humano desarrolle en el proceso formativo. En lo que respecta a los saberes estos están imbricados en la complejidad que caracteriza la competencia, contextualizado con las exigencias propias de las realidades con las cuales interactúan las personas en su cotidianidad. (Op. Cit., p.38)

Finalmente, se presenta la definición de competencia por las autoras antes citadas, bajo el enfoque transcomplejo Ecosistémico y Formativo:

La noción de competencia que asumimos desde una episteme transcompleja, nos refiere a un ser humano que pone de manifiesto su idoneidad para la apropiación autónoma del saber (conceptual-procedimental-actitudinal) y su aplicación comprensiva en diversos contextos de interacción. Ello implica el desarrollo de procesos de pensamiento caracterizados por la creatividad, la criticidad, la reflexibilidad y la intersubjetividad, lo cual ha de permitirle la construcción de un Proyecto de Vida, en el cual ha de hacer uso responsable de su libertad para contribuir con autoeficacia y autodeterminación al logro de su propio desarrollo y el de una sociedad sostenible, desde la concepción de una ciudadanía en alteridad y coexistencialidad, basada en el respeto a la diversidad y la biodiversidad. (op. cit., p. 52)

## Capítulo X

# De la antropología cultural del pueblo venezolano y de la orientación como problema en Alejandro Moreno Olmedo

Vivian González

Eusebio De Caires

*Descubre los mundos que miramos sin entender (...)  
Contiene la clave que no encontramos (...)  
y que son indispensable para comprender  
la realidad del venezolano  
e inventar la orientación desde otra comprensión de la realidad.*

### La orientación como problema

Entre los investigadores venezolanos de las ciencias sociales que han producido conocimientos comprensivos sobre el venezolano y también sobre la orientación en nuestro país, figura el Dr. Alejandro Moreno, quien fuera profesor jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo en la Mención de Orientación (FaCE-U.C.).

Moreno se pregunta ¿cómo producir una orientación desde los códigos de significación de nuestros pueblos? Con ello, nos está planteando el reto de inculturar la orientación. Esa es su propuesta, producir, inventar una orientación otra. La intencionalidad de este texto que aquí presentamos, es mostrar cómo se ha ido construyendo un camino para crear y producir una orientación inculturada.

He aquí, entonces, lo que se ha ido produciendo en el campo de la orientación fundamentado en la teoría de la antropología del hombre popular venezolano desde una metódica de investigación convivida.



## Una definición de orientación desde la antropología cultural del hombre venezolano

En el libro *La orientación como problema*, Moreno en (Moreno y González, 2008) desarrolla la orientación como “problema”, esto es, como tema de análisis o propuesta de trabajo. Allí, el autor define la orientación como “el ejercicio activo de la función de *ayudar* liberadoramente al hombre concreto en la solución de los problemas concretos que le plantea su existencia como *hombre*” (p.106) (Subrayado nuestro).

A partir de la definición, detengámonos en dos aspectos fundamentales allí contenidos.

### ¿A qué se refiere cuando habla de “ayuda”?

En primer lugar, en la definición de orientación antes expresada por Moreno, vemos que el autor plantea, en primera instancia, que nos concentremos en el concepto y la práctica misma de la ayuda sin reducirla dentro de ningún límite preciso. Observa que al orientador le toca hacer en educación lo que ningún otro hace o está capacitado para hacer: Ayudar a la educación en concreto, una ayuda a la vez general, no dentro de límites establecidos, y concreta, esto es, adecuada a la realidad que se está viviendo.

### ¿De qué hombre nos habla el autor?

Luego, en segundo lugar, se escucha en su definición de orientación, que el hombre es un ser histórico, siendo esto así, desenvuelve su existencia en el seno de una estructura social concreta y en el entrelazado de unas relaciones sociales históricamente definidas. Así pues, en esa intrincada madeja, observa Moreno que, en una sociedad dividida en grupos sociales, no solo distintos, sino incluso contrapuestos en intereses, ideologías, valores y prácticas de todo hombre concreto, aunque no lo quiera o no lo sepa, está situado en alguno de ellos.

También, nos hace ver que el orientador pertenece a su grupo social y a todo su mundo. Es interesante observar cómo el autor, conforme a esto, puntualiza que debemos detenernos en los problemas de la existencia humana, ya que son muy distintos si se viven en un sector o si se viven en otro. Y las soluciones también. Conforme a esto, el principal problema del orientador es determinar su identificación hacia quién opta. Recordemos, puntualiza el

autor, que la carrera universitaria por la que ha transitado el orientador lo ha formado para la indistinción, por la generalización del saber.

Además, invita Moreno, a preguntarnos, ante todo, para quién conoce y a quién sirve el orientador. De hacer esto, ya es un gran avance para la disciplina y la producción de la teoría y filosofía de la orientación.

Al respecto señala que:

Si en algo ha fallado la orientación como profesión a lo largo de los tiempos modernos ha sido en la producción de conocimientos específicos. No es que no se haya producido ninguno, pero en general la profesión se ha nutrido de los conocimientos elaborados por otros para sus propios campos: la psicología, la psicoterapia, la pedagogía, etc. (Op. Cit., p.90)

Desarrollando esa reflexión, se pregunta el autor ¿A quién compete investigar? por ejemplo, el proceso mismo de ayuda en cuanto tal, ¿Cuáles son sus límites, sus condiciones de posibilidad y sus posibilidades de desarrollo? En ese investigar sobre el proceso mismo de ayudar al otro en orientación, pocos conocimientos se han producido. Asunto de máxima relevancia, pues es el ámbito de conocimiento que necesita, como base indispensable, esta profesión que consiste sobre todo en ayudar.

Siempre que se habla de ayuda, acota el autor, se tiende a pensar en una ayuda en términos remediales, referida a problemas, a situaciones de dificultad o de peligro en las que un sujeto se encuentra y en la que necesita la cooperación de otros.

Sin embargo, desde la mitad del siglo XX se enfatiza el servicio de ayuda en los procesos de crecimiento personal, de desarrollo positivo y de la realización lo más completa posible de todas las potencialidades humanas.

Todo esto, teoría y praxis, no obstante, se apoya sobre un sistema de supuestos sobre la naturaleza humana, la esencia del desarrollo, la estructura de las relaciones interpersonales, las formas de vida y, en general, sobre la realidad misma, asumidos como naturales, porque constituían el paradigma de pensamiento típicamente moderno que dominó en occidente hasta los últimos años del siglo XX.

Así pues, como nacida, lo mismo que las otras profesiones, en el seno de la gran episteme de la modernidad, la orientación tanto en cuanto pensamiento cuanto, como práctica, parte de firmes sustentos: Un sistema de consensos básicos sobre el ser del hombre, sus posibilidades y sus necesidades esenciales.

Aparece la postmodernidad, las antiguas seguridades sobre el hombre, el mundo y la vida han sido fuertemente golpeadas sobre todo en cuanto pensamiento teórico, sobre todo, como práctica de la vida cotidiana y como cultura difusa en la sociedad occidental. El hombre postmoderno es el individuo encerrado en su propia individualidad, entregado a lo concreto y a lo inmediato que, por lo mismo, “es cambiante, lo cual le permite vivir múltiples experiencias ... un sujeto en permanente cambio para que se pueda adaptar a las continuas novedades del mercado y dejarse seducir por ellas” (Op. Cit., p.93).

¿Cómo orientar este hombre con estas características? Eso es todo un reto. A la par, han aparecido los cambios radicales que se han producido en el paradigma científico. Entre las novedades contenidas en ellos figuran que la razón fue destronada como fuente única para el conocimiento científico. La nueva ciencia admite la posibilidad de formas distintas de racionalidad incluso de la racionalidad emocional.

La uniformidad de las culturas, civilizaciones, ciencias y métodos queda atrás, hoy se admite la diferencia. La diferencia se ha instalado en el mundo uniforme de la diferencia y lo ha diversificado. Ya podemos ver la interioridad y la subjetividad como cognoscibles científicamente válidas. A este nuevo objeto de conocimiento, corresponden, inevitablemente, los métodos cualitativos de investigación que permiten una profundidad y una comprensión de la realidad desconocida.

Se abren retos importantes para la orientación en el siglo que se inició. El primer reto es el de la diferencia. Aceptar las diferencias es esencial para el ejercicio de la orientación. Aceptar las diferencias es una oportunidad, pero también un reto, enfatiza este autor. “El reto de producir diferentes paradigmas de orientación para las diferentes culturas y para los diferentes mundos de vida” (Op. Cit., p.95).

Hasta ahora, hemos producido una orientación centrada en los parámetros y en los paradigmas de la sociedad dominante, en general, llamada civilización occidental. Se pregunta el autor ¿Cómo sería una orientación desde las estructuras de vida y cultura de nuestros pueblos indígenas, por ejemplo? Y, recalca, además “¿No tienen los orientadores

un servicio de ayuda que prestar no solo a los mismos indígenas, sino también a quienes trabajan con ellos, antropólogos, misioneros, educadores, etc.?" (ibid).

El segundo reto tiene que ver, apunta Moreno, con la diferencia, pero no con la diferencia entre sociedades externas entre sí, sino con las diferencias que existen al interior de una misma sociedad. El mismo autor, en sus investigaciones, ha llegado a comprender que existe la distinción de mundos-de-vida en nuestro contexto venezolano. Ya vamos, entonces, bosquejando que asumir la teoría de antropología cultural del venezolano de Moreno (2016a) en las ciencias sociales tiene consecuencias en las disciplinas científicas y profesiones de ayuda.

¿Cómo producir una orientación, profesión de ayuda, desde los códigos de significación de nuestros pueblos, encaminada a mantener y desarrollar no solo sus derechos a una vida mejor, sino también sus derechos a las propias diferencias, a las propias formas culturales y a los propios mundos de vida? Es el reto de inculturar la orientación, responde el autor. Inculturar la orientación desde la comprensión de la identidad del venezolano popular es una opción, ante todo ética.

## **La orientación situada en la antropología cultural del venezolano popular en Alejandro Moreno**

Distintos mundos-de-vida. Este investigador dedicó varios trabajos y libros para sostener este planteamiento (1995, 2009, 2016, 2018): en Venezuela coexisten en un mismo espacio geográfico y en una misma estructura nacional, distintos mundos-de-vida, externos unos a los otros entre sí.

A saber: el Mundo-de-vida de la modernidad, el mundo-de-vida del pueblo y el mundo-de-vida de cada una de las etnias de nuestro país. El autor y con él el Centro de investigaciones Populares (CIP) no se dedicaron a estudiar los mundos-de-vida de las etnias de nuestro país, solo hicieron profundo y comprensivo estudio de la episteme y mundo-de-vida de la Modernidad y del pueblo (2009) en *El Aro y la trama*.

En esta obra, logra exponer la génesis del mundo y pensamiento moderno y los primeros pasos de una posible hermenéutica del pueblo, trabaja exhaustivamente una profunda revisión epistemológica del conocimiento dominante, de modo pues que, allí encuentra el

lector fundamentalmente una sociología o antropología del conocimiento (Campos, 1995). Más adelante en Antropología cultural del pueblo venezolano (Moreno, 2016b, 2018). Todo esto debería tener repercusión para una teoría y praxis de una orientación situada.

En Moreno y González (2008), Moreno avanza y expone cómo circulan por lo menos dos historias simultáneamente en nuestra cultura, “se entrelazan, confluyen o se alejan, pero nunca se confunden fusionadas” (p.46). Agrega el autor que cada uno de estos mundos posee núcleos raigales de sentido no solo diferentes, sino radicalmente distintos, esto es, otros entre sí, externos el uno al otro. Ni opuestos ni complementarios, sino simplemente otros. La otredad de ambos es el primer dato que se ha de tomar en cuenta para entenderlos. Ante este planteamiento epistemológico del hombre venezolano, cabría una interrogante:

### **¿Desde dónde emprender el trabajo de orientación en Venezuela?**

Moreno se plantea la pregunta desde *dónde* emprender el trabajo de orientación en Venezuela. El “desde” refiere un lugar epistemológico y ético. ¿Desde cuál mundo, desde la modernidad o desde el pueblo? O, lo que es lo mismo, ¿Desde cuáles núcleos de sentido y desde cuáles estructuras epistémicas? La Modernidad porta en sí, desde sus orígenes y, desarrollado y expandido a lo largo de su historia, un núcleo de sentido fundamental, raigal y omniabarcante: *El individuo*. Argumenta el autor muy bien una explicación de cómo entiende el individuo.

El individuo no es, en este caso, un concepto o una idea, sino una estructura sentidizante, polifacética, la fuente oculta de la que brota la forma que toma el conocimiento, la columna vertebral que sostiene el cuerpo de ideas, teorías y métodos, el aro por el que entra, sin posibilidad de escape, todo el sistema de símbolos y prácticas que constituye la cultura occidental desde hace quizás novecientos años. (ibid)

Con esto, Moreno comprende que el individuo viene a ser el núcleo fundante, generante y energético, pero oculto. Señala que solo si se analiza a fondo rasgando todos los velos del fenómeno presencial, se descubre este núcleo sentidizante. Nuestro pueblo, acota el autor, en cambio, nunca ha pertenecido a la Modernidad, porque su núcleo de sentido, la estructura profunda que lo sentidiza y energiza, es totalmente otro: La relación humana de generación materna. Sostuvo el autor que, el hombre popular ha de definirse como

*homo convivalis*, hombre convivencial. La relación al hombre popular no le es extrínseca, como al hombre moderno, sino intrínseca, esto es, no se produce desde él, sino que lo constituye por dentro estructuralmente. El lector interesado en profundizar puede remitirse a los abundantes trabajos del autor que hemos aludido líneas atrás.

¿Desde qué núcleo de sentido, entonces, la tarea que se propone al orientador venezolano se va a realizar? Desde el individuo, núcleo sentidizante de la Modernidad, espacio simbólico y práxico del grupo rector en Venezuela, siempre se ha hecho desde allí, si es así, se trata sólo de transformarla. En cambio, desde la relación, núcleo sentidizante del pueblo, se trata de inventarla, puesto que desde la relación nunca se ha hecho. Se ha hecho orientación de las relaciones o si se quiere orientación relacional, pero “pensada y practicada desde el individuo como raíz oculta. Las relaciones, así, se centran en el individuo, de él y hacia él y no en la relación misma como estructuralmente constituyente del ser humano” (ídem, p.48). Entre los autores más “relacionales”, destacan Rogers y Maslow, en quienes se halla el fondo epistemológico el pensamiento individuista de la Modernidad.

Individuismo no es individualismo (Moreno, 2009). El individuismo, siguiendo con el autor, es matriz epistémica. “Por individuismo entiende la orientación general del conocer regida por la representación-huella epistémica individuo. Mientras que el individualismo psicológico como componente del talante general correspondiente a la episteme moderna” (p.215).

Ahondando en el asunto, agrega: “Por individuo entiendo una postura psicológica - intelectual, afectiva, actitudinal y conductual- de un sujeto determinado quien desde el individuismo epistémico y de talante o desde otra matriz cognoscitiva o psicológica, constituye su yo particular en centro de toda referencia” (ídem).

## **La investigación convivida desde la antropología cultural del pueblo venezolano**

¿Cómo hacer orientación que se inscriba en la antropología cultural del pueblo venezolano? La investigación aparece como el camino idóneo para inventar una orientación inculturada. No se trata de cualquier tipo de investigación cualitativa.

Hablamos, siguiendo al autor, de una orientación que se pasee por la distinción de mundos-de-vida.

Moreno y el CIP han desarrollado una metódica de investigación que han definido como: investigación convivida. Ahora bien, puntualicemos que las investigaciones realizadas por el CIP han abandonado los sistemas tradicionales, permitiendo el abordaje de nuestra realidad social con un paradigma que accede a las historias de vida como una vía para llegar a la estructura antropológica cultural del mundo de vida popular del venezolano, a partir de un estudio comprensivo de la familia y todo el sistema de relaciones que funcionan en ella, así también, la educación, la salud, la vivienda, la violencia, entre otros.

Se hace imperante destacar la hermenéutica no solo como método, sino también como teoría general de la interpretación, donde su interpretación y comprensión han pasado en el transcurrir del tiempo y luego de debates científicos al primer plano tanto en la filosofía contemporánea como en las Ciencias Sociales, dejando de lado el antiguo paradigma positivista, para dar paso a otro lleno de “temporalidad, cualidad, comprensión e indeterminación” (Moreno, 2016a, p.27).

Moreno (ibídem) alude que conocer humanamente es interpretar; la realidad de la interpretación es dar sentido y significado a lo que no se tiene en la experiencia del intérprete y, esto quiere decir, conocer una realidad. No obstante, la sola interpretación no es suficiente para acceder a la verdad, es necesario que esta sea comprensiva, que la interpretación nos lleve a la comprensión. La comprensión del proceso hermenéutico se da cuando la interpretación realizada tiene su propio significado, entre unos y otros: investigadores e investigados coinciden significadamente entre ambos y desvelaría su verdad en ambos espacios. Adicionalmente, se requiere el proceso de la aplicación (luego de la interpretación y comprensión) que puede darse simultáneamente y se logra cuando el intérprete “procede a integrar la realidad comprendida en el sistema de relaciones de significado que constituyen su aquí y su ahora... en la que esa realidad adquiere su significado actual” (Op. Cit., p.30).

De esta misma forma, para llegar a conocer esa realidad, un horizonte y su significado integral, es necesario vivirlo, practicarlo con los que viven, quiere decir, convivirlo, esto es, la práctica de vida (conviviendo la vida de la comunidad, realidad compartida), la implicación en el mundo de vida, desde el convivir y es lo que sustenta el horizonte hermenéutico. De esta manera, comprender en la vida convivida, en lo cotidiano, llamado

por Moreno “vivimiento” y vivir esa vida desde sus prácticas, invivir: vivir dentro, supone lo compartido, lo convivido. En Moreno (2002) investigación y convivida significa que:

Lo convivido está en la in-vivencia por parte de todos los que participan en la producción del conocimiento en el mundo de vida popular (in-vivencia implicada) ...para conocer la realidad popular desde dentro de ella misma, desde cómo es vivida en la práctica. La investigación, por otra parte, consiste fundamentalmente en dar palabra a lo vivido. Para ello, se identifican dos centros de condensación de la vida que se vive en el mundo-de-vida popular: el vivimiento y la historia de vida de quienes lo vive... (registro sistemático del vivimiento) y ofrece el marco general de comprensión en sus códigos, símbolos y prácticas reflexionadas para las historias-de-vida que, mediante la acción hermenéutica de interpretación-comprensión hecha por todos los investigadores el equipo abren la posibilidad de acceder a las vida que las personas viven en su mundo y a cómo la viven. Apalabrar esa vida, es convertirla en discurso explícito y ordenado lo más cercano posible a la vida misma. (p. XXII)

### **¿Cómo hacer historia-de-vida convivida?**

Una historia-de-vida inicia mucho antes de grabar la narración, la pre-historia es aquella relación que se construye entre el investigador-cohistoriador con el historiador y con el mundo-de-vida al que pertenece el historiador, representado por la in-vivencia, como hemos dicho, vivir desde dentro, el encuentro, la fusión de ambos, en un horizonte hermenéutico que comparten en esa historia-de-vida, para ser interpretada y comprendida, que se dé en una interacción basada en la confianza.

Dentro de este estudio hermenéutico de los significados en una historia-de-vida, se encuentran tres planos de interpretación y comprensión, de acuerdo con Moreno (2016a): el plano psicológico o personal, el plano de la forma-de-vida y el plano del mundo-de-vida.

El primer plano constituido por aquello que pertenece a los datos y significados individuales, propios de la persona en cuanto a tal: su tipo de personalidad, sus rasgos, su carácter, etc. Este el plano de lo psicológico, y sobre lo cual se pueden establecer diagnósticos conductuales, educativos, de aprendizaje, etc. Es también el plano de los estudios de casos. El segundo plano es el de lo grupal, esto se refiere a las distintas formas que puede adquirirla vida de una persona por su pertenencia a



uno o varios grupos de vida: el militar, la monja, el médico, el delincuente violento, etc. El tercer plano es el antropológico o del mundo-de-vida y cultura. Es el que en este estudio de comprensión en profundidad del mundo-de-vida popular venezolano nos centramos de preferencia. El proceso en el estudio de una historia de-vida de un sujeto particular parte del primer plano, penetra en el segundo y profundiza hasta el tercero. Una vez identificado el sistema de significados pertenecientes al mundo-de-vida, el proceso regresa por el mismo camino pues el segundo plano, ahora, una vez dilucidado el tercero, exige nueva interpretación a su luz. (pp. 44-45)

Para el CIP, llegar a identificar los significados, en estos planos: grupal y antropológico, se recurre a la hermenéutica a través del “análisis de discurso, análisis fenomenológico, análisis semántico” (ídem, p.45), de acuerdo a la situación que lo requiere. Pero, ante todo, se requiere la implicancia en el mundo-de-vida. Adicionalmente, para la historia de-vida, se utilizan en el proceso interpretativo las «marcas-guía» en Moreno et al. (1998) comentadas de esta forma:

Nosotros, desde una postura de implicación in-viviente, nos hemos centrado en la historia misma a la escucha de sus voces. La historia dice desde ella misma el relato de sus propios significados. Estos se muestran a quien está en posesión de sus claves y en disposición de comprenderlas desde dentro, de modo que su trabajo se reduce—nada más y nada menos—a darles palabra. Así surgen centros de significado organizadores de la narración de hechos y sentidos aparentemente dispersos. En realidad, lo que se nos presentaba era sólo una señal orientadora abierta al cambio. (pp. 22-23)

En este orden, las «marcas-guía» son esa herramienta que sirve como marca tal lo indica su palabra o seña, para distinguir entre algo, cosas o personas, en este caso, orienta la comprensión entre uno y otro sentido que se manifieste en la historia y que permita la interpretación. Las marcas-guías explica Moreno (2016a):

No son pues datos ni categorías, sino señales de posibles significados organizadores que, a lo largo de toda la historia, pueden convertirse en claves de comprensión del sentido disperso en ella y del núcleo frontal generante de todo el sentido y el significado. (p.45)

Para clarificar estas marcas guías, es oportuno recurrir a la pregunta hermenéutica “¿Qué es aquello que no está en el texto, pero sin lo cual el texto no sería el que es o simplemente no sería? El aquello de la pregunta es un significado expresado en una frase u oración con sentido” (ídem). En el modelo antropológico, la hermenéutica como método y como teoría de la interpretación es un instrumento filosófico, que adicionalmente nos permite hacer investigación también en el ámbito de las Ciencias Sociales, por lo cual la orientación puede servirse del mismo, no solo en función de trabajar con datos a nivel psicológico y poder establecer diagnósticos conductuales, educativos, entre otros, sino ir más allá hasta a la interpretación y comprensión de mundos-de-vida, que conlleven al conocimiento de realidades sociales con visiones más amplias, de una persona, grupo, pueblo, o sociedad en sus distintas dimensiones.

En el marco de las aseveraciones anteriores, el orientador puede asumir el modelo, la teoría antropológica cultural, dejando de lado solo la obtención de datos, o aplicación de instrumentos para recabar información, desde una mirada psicologista a una orientación que escucha la vida de los orientados para poder encarar sus problemas en el campo educativo, un orientador que se implica en el mundo de vida de sus orientados, con la comprensión de sus mundos de vida, por supuesto orientador y orientado ubicados desde una perspectiva humana y cultural más nuestra distinción o indistinción cultural, desde la indistinción cualquier autor, puede tomarse, pero desde la distinción cultural, ver a Moreno, como nos esboza que en Venezuela no hay un grupo cultural homogéneo, sino heterogéneo, en la distinción radical del otro, el mundo de vida popular venezolano, moderno y de cada una de las etnias de nuestro país.

Dentro del modelo de antropología cultural del venezolano se explica la relacionalidad como forma de vida del venezolano manifestada en la familia matricentrada, en el *homo convivalis*, que es el venezolano. Cualquier modelo de planificación debe tener en cuenta la orientación inculturada, tomar en cuenta la distinción cultural, esa distinción es de hombre, es antropológica, es de mundo de vida. Al interior de la cultura no hay homogeneidad, no son diversidades de radicales distinciones del modo de vivirse y de ser hombre.

### **Seguidores de la antropología-cultural del venezolano en orientación**

Siguiendo el pensamiento de Moreno, en González y Moreno (2008), el reto sería producir diferentes paradigmas de orientación para las diferentes culturas y para los diferentes

mundos-de-vida, es una opción. Hasta ahora, como ya antes se señaló, se ha producido una orientación centrada en los parámetros y en los paradigmas de la sociedad dominante, la de la llamada civilización occidental. ¿Cómo sería una orientación desde las estructuras de vida y cultura de nuestros pueblos indígenas, por ejemplo?

¿Cómo producir una orientación desde los códigos de significación de nuestros pueblos? se pregunta el autor. Es el reto de inculturar la orientación. Esa es su propuesta, producir, inventar una orientación otra. Ese sueño va encontrando hacer caminos al andar.

### **Diversas cátedras se dan a la tarea de estudiar la antropología cultural del pueblo venezolano en orientación**

En el Departamento de Orientación de la FaCE de la Universidad de Carabobo, el proceso de búsqueda de comprensión de una praxis de orientación que comprenda la antropología cultural del pueblo venezolano, ha sido un largo, pero fructífero camino. En las Cátedras de Teoría Social, Investigación Cualitativa aplicada a la Orientación, al igual que en Orientación familiar y sexualidad humana, a cargo de las profesoras Luz Villa, Bárbara Rondón, Marisol Rodríguez y Eusebio De Caires, se abrieron los espacios donde se trabajó el pensamiento de Moreno y del CIP. Poco a poco, los estudiantes y profesores van conociendo de esta radical novedad útil en la comprensión de la persona, más allá del análisis del individuo, enfoque tradicional en orientación, se fueron abriendo compuertas para la posibilidad de estudiar al sujeto en el contexto venezolano desde la distinción de mundos de vida, en lugar de la visión del ser humano indistinto y abstracto.

### **El Cipito, una iniciativa de los estudiantes de orientación**

Igualmente, se dio la experiencia de un grupo de estudiantes que se dedicaron a lectura activa del *Aro y la Trama*, *Episteme*, *modernidad y pueblo*. A este grupo, lo designó con el nombre del Cipito, el director de la revista Heterotopía, Alexander Campos, como un modo de indicar que eran un pequeño grupo del CIP, integrado por una especie de generación de relevo, gente joven, entusiasmados por la palabra de Moreno, con sede en Valencia.

Allí, el profesor Eusebio De Caires logró hacer un excelente trabajo con un nutrido grupo de estudiantes. Se reunieron con una frecuencia semanal en la discusión, comprensión y

reflexión de la episteme de la modernidad y la episteme del pueblo venezolano. Las condiciones del país cargado de gran inseguridad y falta de servicios de transporte hicieron suspender esas reuniones.

En este grupo, nació la necesidad de producir un libro que compilara lo producido, hasta ese momento, por Moreno en cuanto la orientación. Para el año 2008, ya ese anhelo era una realidad, *La orientación como problema*, de Moreno y González (2008).

El prólogo del libro, escrito por el Cipito, sorprende y desconcierta a cualquier lector. En él, encontramos testimonios del impacto que la literatura de Moreno había ido produciendo en estos jóvenes estudiantes de la mención.

El impacto en nosotros fue tal que logró arrancarnos frases como estas: “sentí que esa es la orientación que quiero ejercer, donde lo real, la vida es lo que regirá mi actuar como orientadora. Me sentí extraña porque eso nunca lo había escuchado durante la carrera como tal (...) - Son las lecturas las que te presentan una radiografía de la realidad, pero no de cualquiera sino la de nosotros: la de mi mamá, la mía, de los estudiantes: son otros los sentidos y los oídos con que se perciben las personas y yo mismo, abriendo perspectivas para un reconocimiento del otro que nos permita una relación de posibilidad. La sospecha se hizo cierta con las lecturas. (p. 5)

Estas frases encierran el ímpetu por producir respuestas al deseo de construir una orientación que surja y se nutra de la vida e identidad del venezolano. Vale la pena mencionar uno a uno, quienes hicieron posible la redacción del prólogo, entre los autores figuran: Carlos Aguilera, Federico Dellacasa, Omar Díaz, Wolfgang Hernández, Gabriel Kamenar, Víctor Mora, Erick Ochoa, José Pacheco, Daniela Rondón, Tais Sequera, María Auxiliadora Surós, Mileidys Veliz, William Joalismar, Yessimar Lover.

De igual manera, en la FaCE-UC, encontramos los aportes de un grupo de profesores del Departamento de Orientación, siguiendo las comprensiones sobre la identidad del venezolano popular. Tenemos, para ello, los trabajos de los profesores, Vivian González, Eusebio De Caires y además los profesores del Grupo de Investigación en Orientación y Diversidad (GRIOD) Socio-antropología y mundo-de-vida en la comprensión de la persona consumidora de drogas, pertenecientes todos ellos del Departamento de Orientación.

Entre sus discípulos, haciendo investigaciones desde la identidad del pueblo venezolano encontramos a González (2013), investigadora del CIP por más de 20 años, quien presentó su tesis doctoral titulada “La Interpretación de la vida del venezolano popular y la investigación en Orientación”, este trabajo investigativo muestra cómo, desde la investigación en orientación, se dieron nuevos aportes al estudio del mundo-de-vida y de la familia venezolana iniciado por Moreno y el CIP. Veámoslo con más detalles.

### **De la interpretación de la vida del venezolano popular y la investigación en Orientación. Historia-de-vida de Evelia Contreras (González, 2013)**

Reseña González que, desde la investigación convivida, que es la práctica científica de Alejandro Moreno y la historia-de-vida, su enfoque metodológico, accedió a las prácticas culturales y sociales sobre las que se estructura la vida del venezolano popular. Desde esa perspectiva, no hay temas, ni aspectos a indagar, sino la vida en cuanto práctica fundamental convivida e interpretada. Hermenéutica de la vida fue el camino transitado. El estudio contribuye en la comprensión orgánica de la realidad popular venezolana. Aporta el conocimiento en cuanto a cómo resuelve la familia matricentrada el problema de la ausencia de madre y cómo llega a constituirse la familia fraterna y así sobrevive este modo de vivirse familia.

Ser fiel al significado de la vida que en la persona habita, es en orientación y en cualquier otra disciplina de ayuda, ante todo, una opción ética. El modo de habérselas con su realidad. ¿Quién es esta persona que está frente a mí? ¿Cuál es el sentido sobre el que se fundan sus vivencias? ¿Acaso la estructura cultural es indistinta y no amerita que se hagan estudios de la identidad de una cultura para hacer la praxis profesional de ayuda conforme a ella? Ninguna de estas cuestiones ha sido, hasta ahora, prioridad en la orientación en Venezuela.

Tampoco lo habían sido para la autora hasta que en el propio proceso vital-profesional se le fue presentando la necesidad de conocer más quién es esta persona que atiende. No se refiere a un conocimiento relacionado a lo psicológico, ni a lo sociológico, tampoco es cultural, antropológico o filosófico. Es todo eso y algo más que eso, acota.

Es una comprensión interpretativa de la vida que vive una joven popular que trasciende los límites de un estudio de una u otra disciplina; es una comprensión de la vida vivida actual e histórica hecha en el contexto transdisciplinario.

Es interesante ver cómo González (2013) señala que se fue dando cuenta de la dificultad que tenemos los orientadores y otros profesionales de ayuda, para interpretar la vida vivida. La costumbre y la preparación académica, señala, nos llevan al estudio del individuo desde el campo de la ciencia: Psicológica, sociológica, o filosófica, entre otras. Toma ella conciencia del modo en el cual había resuelto su praxis de orientadora desde la formación profesional adquirida. No pasaba por su mente, dice, en todos esos años, la idea de que ella tuviese que detenerme a buscar el significado de lo que le decían las personas dentro de la vida que viven. Preguntarse qué significado tienen las cosas que dicen desde su propia práctica de vida, qué sentido sostiene la práctica narrada, se le presentó como un enigma a descifrar.

Una vez que se decide a conocer en orientación a la persona real, le surgió la pregunta: ¿Cómo investigar sobre quiénes somos los venezolanos manteniéndome fiel a la vida y no a imperativos teórico-metodológicos? Estas son las grandes cuestiones que abordó en la tesis doctoral. Esa fue la intencionalidad del estudio: Comprender hermenéuticamente la persona real que es el estudiante popular venezolano sin subordinar el encuentro con él a mis prácticas tradicionales de orientación.

Los más importantes filones interpretativos que emergieron del estudio en cuestión. A la luz del proceso hermenéutico convivido ¿Qué importantes comprensiones-significados emergen? A modo de conclusiones, en la vida de Evelia habla el significado de familia dentro de su mundo-de-vida concreto. Al hablar, a través de ella habla un mundo de personas que tienen un modo común de practicar la vida. Ella da las claves de comprensión propias para entender ese mundo que le pertenece y al que ella pertenece. Más allá de lo que se puede o no traer a la memoria, está la estructura del vivir que es realmente lo que da para interpretar la vida.

La historia expuso una trama humana de familia. Pone a la vista la vida-relación, una antropología original del venezolano popular, que se nutre de la matriz madre: Su familia con una madre ausente, con su abuela y con sus tías. Y es que la trama aparece desde el significado de la madre-mayor: la abuela materna, matriz mayor de la trama cultural. La historia transida de tías para criar, de tíos solo para estar pendientes de modo superficial, pero no en vivir, el abuelo y el padre descartados para criar hijos.

Escuchamos en el texto que fuera de la familia no existe nadie, pues todos los que aparecen están de un modo u otro en la trama familiar y es con ellos con los que se hace la

vida. ¿Qué significa el hecho de la presencia de figuras familiares y la ausencia de figuras externas a ella? Significa que la familia es el espacio humano que encierra la vida del hombre popular. La familia aparece como lo primero.

La historia narra cómo se activan mecanismos culturales desde las madres mayores para zurcir los agujeros que aparecen en el tejido de la familia matricentrada. Ese zurcido con puntadas muy juntas y entrecruzadas remienda el agujero del tejido familiar. Aparece restaurada de modo orgánico la ausencia de la madre para los hijos. Esto habla de una trama familia que no tiene límites fijos y cerrados siempre y cuando los zurcidos del tejido sean de hilo madre-hijos. No revela la historia la posibilidad de la presencia de instituciones extra familiares para suplir la ausencia de madre.

La familia popular es un continuo hacerse, siempre en proceso y no en estaticidad, pero siempre conforme a una lógica propia de su mundo-de-vida. Es una familia con una madre carente respecto a lo que establece el mundo-de-vida. Los significados de la cultura que circulan en la historia, nutren y orientan a Evelia en el habérselas con su realidad particular de mujer popular venezolana. El orientador popular, la orientación convivida y la invivenciación del mundo-de-vida popular venezolano son propositivos espacios para la producción de una teoría y praxis de la orientación inculturada desde la antropología cultural del venezolano.

### **Familia fraterna. La hermana-madre de Moreno y González (2018)**

Surgió otra nueva obra en el marco de la antropología cultural del venezolano, en coautoría de Moreno y González producen este libro digital editado por la Universidad de Carabobo. El nombre del libro *Familia fraterna. La hermana -madre*. El proceso interpretativo hermenéutico informa de la respuesta que da el mundo-de-vida popular para solucionar el problema de la ausencia de madre. Evelia nos muestra que ya, desde los seis años, conocía el significado cultural que debe seguir en la vida la hija mayor de la familia en ausencia de la madre-concreta. ¿Cómo se hace madre la niña popular? Se hace madre estando cerca de los suyos y viviendo su necesidad. Estando con sus hermanos y cuidándolos. Es un valor intrínseco a la familia vivirse juntos.

Ella lo asume y el mundo que la rodea también; ella vive la condición de la hija mayor, asumiéndose madre de sus hermanos. La hermana-madre tiene como proyecto y así lo desveló el lenguaje, asegurar sus hermanos vivan la cultura popular. Si los hermanos en

ausencia de madre logran vivir juntos la familia matricentrada pervive y, con ello, la cultura. Toda la fenomenología emprendida reveló de mil maneras, entre ellas, el lenguaje, que el modo de vivirse el popular es juntos, relacionados y de modo permanente. Familia de hermanos, familia fraterna matricentrada, centrados en la hermana-madre.

Sirve para los fines del libro *Teoría y práctica de la orientación* de Camargo, Leal y Rojas, algunas líneas del prólogo de *Familia fraterna* realizado por Brandt (2018). El libro, en cuanto a la cuestión epistemológica es de avanzada, opina el prologuista. El texto, en palabras de él, lleva a pensar y revisar cómo se produce el conocimiento, sobre todo si de conocimiento que comprende se trata.

Esa obra de Moreno y González, señala Brandt, lo lleva a preguntarse: ¿Cómo fundamentar este conocimiento? Primero mediante la destrucción moreniana. Moreno destruye no el conocimiento, a la manera deconstructiva de Foucault, de Derrida, de Levinas o de Heidegger, sino el vínculo con el conocimiento intelectualista pre-fijado y pone en crisis ya no el pensar sino el conocer mismo.

El conocer –esa practicación– tiene un sentido propio ajustado a su historia, a su sociedad, a su basamento antropológico; y ese sentido abre las vías, en las condiciones de posibilidad que él mismo impone, para representarse lo histórico y lo socioantropológico. Impensadas –sin necesidad de ser representadas–, las reglas-huella-para-la-representación construyen la realidad posible y viva en que vivimos.

Así, pues, “destruyendo”, “abandonamos la armadura” que nuestra formación académica nos proporciona y, sin el ropaje de guerra, accedemos a la episteme popular que también nos constituye.

En torno a la cuestión ontológica del citado texto, menciona el prologuista ¿Cuál es la naturaleza de la realidad investigada? En realidad, la humaneza abordada mediante la investigación-convivencia. Humanidad histórica y situada, hecha con sus propios códigos y vivida en su propio acontecer. Vida que se hace historia en el mismo sentido en que la historia se hace viviéndola; vida que se historiza: Historias-de-vida. Vida e historia solo separables para el entendimiento. Humaneza, por sí misma, compleja. Y, sin embargo, todo esto tiene sentido solamente en su correspondencia con el registro del acontecer de la vida que vamos viviendo, el registro sistemático del vivimiento.



Método, epistemología y ontología en su complejidad constitutiva y no impuesta como postura antecedente distinguen el contenido de *Familia fraterna* de Moreno y González. En estos autores (2008, 2018, 2020) hallamos la propuesta de formar los orientadores desde la investigación que devela el sentido de lo vivido, esto es, la metódica de la antropología cultural del pueblo venezolano y la historia-de-vida convivida como postura hermenéutica.

### **Orientación inculturada: Un acercamiento desde la praxis del orientador venezolano en Eusebio De Caires (2018)**

En ese reto, por producir una orientación que responda a la distinción de mundos-de-vida que cohabitan en la cultura venezolana, De Caires (2018), tutorado por Moreno, realiza su tesis doctoral como resultado de un largo y reflexivo transitar por las experiencias propias y ajenas de los orientadores como profesionales de ayuda, así como de las cavilaciones en torno a cómo ha sido comprendida la orientación tanto en el presente como en el pasado.

De dicho transitar, emergió la inquietud por producir una aproximación epistemológica que sentará las bases para una orientación inculturada, desde las condiciones de significados socio-culturales propios del venezolano, la cual fungió como intencionalidad base de la investigación. La investigación se posesionó epistemológica en tres perspectivas desde dónde se inició la construcción del conocimiento. La primera se fundamentó en la comprensión antropológico-cultural elaborada por Moreno (2002).

La segunda se asentó en los fundamentos epistemológicos que orientaron la construcción del conocimiento desde la metódica elegida a partir de los aportes de Ferrarotti (2012) y Moreno (2002).

Finalmente, se partió de algunos lineamientos generales entorno a la orientación como profesión y su situación actual, expuestas por Moreno y González (2008). En cuanto a la vía para construir el conocimiento, la misma se ubica en lo que se ha dado en llamar paradigma emergente-cualitativo, los métodos biográficos como base general y el relato-de-vida como metódica en lo concreto, así como la hermenéutica a modo general de producir comprensiones.

Entre los hallazgos, se puede indicar que se logró apreciar una orientación distinta a la que se presenta en los medios formales, igualmente se percibe entre penumbras algún elemento que se encuentra esencialmente en el mundo-de-vida popular y que ha de ser

propiciado dentro de una orientación inculturada del venezolano popular, como lo es la relacionalidad.

Finalmente, se lograron ciertas comprensiones en torno a la orientación en general, tales como la revalorización de la relación en sí, la ayuda, entre otras.

Puntualicemos algunos hallazgos significativos de este investigador. Destaca entre los aspectos resaltantes de esa orientación inculturada de la que se hizo mención que no es la relación como parte del proceso de ayuda, sino que la relación es lo que emerge de fondo y da sentido a toda la praxis del orientador en lo cotidiano y es en esa relación que va apareciendo la ayuda como proceso de orientación.

De este modo, la relación va presentándose como el fondo que explica, soporta y da sentido a la orientación y el trabajo del orientador. Sin embargo, representa una manera de hacer orientación de la que no parece ser plenamente consciente el orientador y aunque llega a intelectualizarla de algún modo lo hace captándola de una manera mediatizada por sus conocimientos académicos y que es asumida artificialmente como una herramienta para el acto orientativo.

Presentándose, de esta manera, una ambivalencia en su actuar y pensar a partir tanto de la formación académica, propia de la modernidad, como de los dictámenes y criterios institucionales, también modernos, no obstante, su praxis concreta, aquella que brota de manera espontánea en lo cotidiano, responde a los significados del mundo-de-vida popular.

De esa manera, se presenta una praxis enmarcada, como ya se señaló, en la relacionalidad. Una relacionalidad cargada de afecto que se demuestra, afecto que no es debilidad, sino que está acompañado de la comprensión, respeto y disciplina, entre otros. Una disciplina en que ha llegado a actuar de manera dura con los estudiantes, pero que estos, precisamente por el vínculo relacional que los une, aceptan y perdonan cosas que a otro docente no les dejarían pasar.

Es, en relacionalidad, que acaece una praxis cotidiana, en la cual cualquier momento y espacio se presta para “hacer” orientación (más bien deberíamos decir: vivir orientación) Así, se entiende que los encuentros de pasillo, el sentarse a la sombra del árbol del patio, los proyectos comunes, las reuniones con estudiantes en el departamento para solo hablar

trivialidades y compartir experiencias... se vuelven momentos de acto orientativo para asesorar, guiar, vivir valores, mostrar alternativas de vida, entre otros. De esta forma, el orientador se vuelve en alguien cercano al estudiante, en alguien familiar, de su familia, en un “padre social” y la orientación se vuelve en una praxis cotidiana y vivida.

## **Del Grupo de investigación de Orientación y Diversidad (GRIOD) y de la socio-antropología y mundo-de-vida en la comprensión de la persona en investigación y orientación**

Un importante número de profesores del departamento de Orientación de la FaCE-UC (Grisel Vallejo, Cleidy La Rosa, Luisa Rojas, Bárbara Rondón, Susana Leal, Xiomara Camargo, Marina Martínez, Zulay Tovar, Alejandro Rodríguez, Eusebio De Caires, coordinados por Vivian González y como investigador asesor estuvo el propio Alejandro Moreno). Ellos se dedicaron desde el 2015 al 2018 a comprender más que a entender la distinción de mundos-de-vida en el venezolano a partir de la interpretación convivida de dos historias-de-vida.

Entraron a conocer la antropología cultural del venezolano propuesta por Moreno (2009, 2016a, 2016b). El primer gran reto para el grupo de investigadores resultó ser la implicancia. No es posible interpretar comprensivamente una historia-de-vida convivida si el co-investigador o co-historiador no hace o vive un proceso de implicancia.

En *Los investigadores como personas y como grupo. Reflexión en la ejecución* González y Rojas (2016), las autoras muestran la experiencia del Grupo de investigación en Orientación y Diversidad (GRIOD), dentro de una investigación cualitativa con historia-de-vida convivida. Los profesores-investigadores en el propio quehacer interpretativo, desarrollado en sesiones de trabajo grabadas y luego transcritas en actas a modo de registro sistemático del vivimiento, dan cuenta de la experiencia de investigación y de lo que significa entrar en lo convivido. Entendiendo convivido, como aquella participación propia en el sentido de la práctica de vida narrada.

Destaca la persona del investigador como pieza clave para los grupos que busquen la reflexión en la ejecución. Reflexión desde la vida, reflexionar sobre el saber de las propias prácticas de vida y responder desde la distinción socio antropológica del venezolano por lo que se hace como ciencia.

## **Algunas comprensiones a las que llega el grupo de socio-antropología y mundo-de-vida en la comprensión de la persona en orientación**

Quiéralo o no el investigador pertenece, como lo señala Moreno y apuntamos al inicio de este trabajo, a un determinado mundo-de-vida, a una manera compartida de ejercer el vivir en la corriente de la cotidianidad. La vida real, concreta, es ejercitación de prácticas en un grupo humano y en cada persona, esa vida no tiene existencia dispersa, incoherente, inconexa, sino que por el contrario constituye una totalidad con sentido, es decir, todo un mundo integrado cuyo contenido es toda una forma comunitaria de vivir la vida, un mundo-de-vida. Reveló la experiencia investigativa del grupo de profesores-investigadores, cómo nos cuesta integrar nuestra identidad en la historia cotidiana y mucho más en la tarea de investigación.

Sin embargo, la identidad se cuele, ella se escapa, es traviesa. Se devela, descubre el grupo de investigadores, que lo que ocurre es que no sabemos escuchar lo que significa nuestro saber y ello, porque usualmente no pensamos lo que pensamos, La escuela, toda nuestra escolaridad no nos motivó a pensar, solo copiar. Logran ver los investigadores que la experiencia de la investigación con historia-de-vida convivida favorece que se cuele lo propio y se manifieste verbalmente el sentido de la vida.

Sin conciencia de lo que dice. Sin interpretar. Pero se dice lo que se vive si se sabe buscar en los intersticios de la palabra. Aconteció así en el inicio de esta experiencia práctica de investigación convivida. Un proceso de apertura investigativa-interpretativa-hermenéutica convivida de un grupo de profesores-investigadores en orientación.

Como síntesis, siempre parcial, la experiencia de investigación del grupo desde la investigación convivida, podría resumirse en lo siguiente: Si queremos entender el mundo que nos rodea que es a su vez el que habita dentro de uno, tenemos que volvernos sobre él dentro y fuera para escudriñarlo en lo afectivo, simbólico, practicado, valorado, en todas sus dimensiones.

Tenemos así, que en nuestro quehacer como grupo de investigación convivida, que hemos iniciado un proceso de investigación interpretativa donde cada investigador se investiga, se interpela y reflexiona en la ejecución de su hacer científico develando su propia antropología cultural.

Necesitamos lograr un investigador capaz de darse cuenta que conocer del otro desde un piso de conocimiento único es simplemente hacer una ficción del conocimiento profundo de la distinción cultural.

Requiere, entonces, este proyecto deformar un orientador- investigador que parta del reconocimiento de esa coexistencia de prácticas distintas de vida en nuestro país, pero no debe ser una creencia intelectual. Él debe experimentar que los significados de cada mundo-de-vida no son universales, sino que son propios a cada mundo determinado.

Esto es pues, que el significado de un mundo no tiene sentido en el otro. Lo primero a trabajar entonces en el Grupo de Investigación Orientación y Diversidad (GrIOD)-socioantropología y mundo-de-vida, ha sido buscar producir la experiencia práxica y vivencial del investigador con el mundo-de-vida. Una vez vayamos logrando este piso inicial el investigador podría entreabrir la puerta para encontrarse con las claves de comprensión de cualquiera de los asuntos o fenómenos, realidades humanas o comunitarias que requiera abordar.

En la metódica del CIP se plantean problemas centrales como lo son pensar en lo que hacemos cuando hacemos investigación, pensar en lo que piensa nuestro pensamiento, hermeneutizar en colectivo nuestro hacer interpretativo, hacer *epojé* de lo que sabemos y conscientemente ponerlo de lado para centrarnos en la que se vive en la relación con la historia de vida producida y objeto de comprensión.

Todo un proceso de difícil ejecución pues se trata de muchos años de un hacer tradicional de ciencia que privilegia la postura mecánica positivista. Enfoque este donde la responsabilidad toda está puesta en el método, sus técnicas e instrumentos y no en el investigador y la ética.

La gran mayoría de la intelectualidad venezolana actual no se decide todavía a integrar plenamente a su pensamiento lo que vive en su historia cotidiana (op. cit.). De lo que se trata es de reconocer lo que somos los venezolanos.

Ello exige escuchar nuestra vida, cómo la vivimos y saber de qué vida se trata. La oportunidad de reconocerse en el mundo cultural al que pertenecemos y producir conocimiento sobre ello es el reto que se nos presenta a resolver en el GrIOD, socioantropología y mundo-de-vida en la comprensión de la persona en orientación, un

proyecto avalado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) de la Universidad de Carabobo.

### **Experiencia de investigación de la Cátedra Métodos de Investigación en Orientación de la FaCE-UC reseñada en el Volumen II de Antropología Cultural de Alejandro Moreno**

Estudiantes de la Cátedra de Seminario Proyecto de Investigación en Orientación figuran en el texto del libro *Antropología Cultural del pueblo venezolano, volumen II* (Moreno, 2018, pp.173-180). En el marco del capítulo titulado **El Trabajo**, Moreno incluyó los microrrelatos de estos jóvenes estudiantes de la facultad en torno al asunto en cuestión. Figura allí en el subtítulo *Los jóvenes actuales*, lo siguiente, cito textualmente:

#### **Los jóvenes actuales**

Veamos ahora cómo perciben el trabajo los jóvenes actuales. Puede servirnos una muestra de estudiantes universitarios de origen netamente popular. Al respecto la Dra. Vivian González, profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo y acuciosa investigadora del CIP, aplicando el método por ella implementado de *microrrelatos*, pidió a un grupo de sus alumnos del noveno semestre cuando iniciaban el curso “Proyecto de Investigación” que emitieran por escrito en un breve texto su opinión sobre “el trabajo en el venezolano”. He aquí una selección de sus respuestas:

#### **Juan**

“En el mundo actual el trabajo sigue siendo pilar fundamental para cualquier nación desarrollada o en vías de desarrollo, el motor de toda nación. En Venezuela, el trabajo tiene sus grandes particularidades algunas iguales a los países latinos y otras realidades propias. El venezolano tiene un mal autoconcepto al decirse “flojo”, pero desde antes que salga el sol, vemos desde las 4 am las camionetas full de obreros, administrativos, licenciados, ingenieros que muchas veces por la situación se ven obligados a usar un transporte público que no tiene las mejores condiciones.

Aunque en Venezuela existen leyes que se supone que hacen del trabajo más justo y menos esclavizante, la realidad es que el ambiente del país hace que el rendimiento del trabajador sea menos productivo. ¿Cómo puede llegar de ánimos un obrero o empleado

público a un hospital donde el sueldo no le alcanza para más que comer y además de lidiar con la inseguridad, las condiciones del área laboral no son las necesarias?

Sin duda, trabajar en Venezuela es un reto, pero a pesar de eso el venezolano siempre está dispuesto a salir antes del sol para traer su pan, o bueno, aquellos venezolanos que no son delincuentes, que eso es otra historia”.

### **Lola**

“El trabajo en Venezuela al pasar del tiempo se ha convertido en algo tedioso, algo en lo que cada día al pensar en él es una carga que día tras día se hace más pesado, pues ya no existe una remuneración acorde, sumado a que existen veces en las que se trabaja en un lugar o puesto donde no es agradable y es como siempre escuchar el trabajo solo por necesidad. Considero que en el venezolano a su vez existen intereses que tal vez no sean los más acordes tales como pedir un reposo”.

### **Lucy**

“Podría decir que el trabajo del venezolano en Venezuela es agotador tanto en las horas de actividad como en el sueldo. Pienso que el venezolano siempre está en un constante movimiento buscando una manera fácil de como sustentar su hogar y cubrir parte de sus necesidades.

Sin embargo, no siempre se está conforme con el trabajo, quizás, porque no es el trabajo que deseabas o te da el tiempo que necesitas con tus familiares. En Venezuela, el hombre ha dejado de asumir su papel de aquel que salía a trabajar y ahora ese papel ha pasado a la población femenina. Esto ha degradado un poco las familias y el trabajo aún sigue siendo un agitado y constante quehacer en Venezuela”.

### **Mariana**

“El trabajo en el venezolano es un tema polémico en el país gracias a que el venezolano es un ser trabajador, esforzado, creativo y proactivo. Somos personas responsables a las cuales no importa el status social, salimos cada mañana a horas muy tempranas para llegar a sus respectivos trabajos en su mayoría. Las personas de bajo status económico salen desde zonas muy lejanas para llegar a las áreas centralizadas del estado a trabajar.

Sin embargo, la actual situación económica del país nos ha llevado a la dura situación donde nuestros esfuerzos no son suficientemente valorados económicamente; el dinero que se cobra no alcanza para abarcar las necesidades básicas del venezolano, por lo tanto, utiliza sus capacidades creativas para crear nuevas formas de ganar dinero.

Por otra parte, existen venezolanos que se aprovechan de las medidas económicas y toman otros caminos como invertir en la compra de comida regulada y vender a otras personas que no tienen el tiempo para hacer la cola lo que lleva a la venta de estos productos en precios muy altos creando así mayor crisis económica”.

Haciendo un somero análisis de cada una de estas exposiciones estudiantiles, percibimos que sí en algo coinciden todas es en negar explícita o implícitamente el remoquete de “flojo” atribuido al venezolano en los textos de las élites anteriormente aportados. Aunque, por inducción de la opinión común, el venezolano se perciba a sí mismo como tal, esa percepción entra en contradicción con los hechos cotidianos que todo el mundo puede observar.

De un modo u otro, todos estos estudiantes coinciden en destacar que el venezolano es no solo trabajador, sino esforzado, sacrificado, proactivo, constante, dedicado, persistente y responsable en el trabajo, rasgos explícitamente negados por la mayoría de los teóricos e intelectuales que emiten sobre el mismo sus opiniones. Algo que es importante destacar es la atribución de “creativo” al trabajador venezolano.

Es cierto que en todos estos textos se destaca también la situación actual en la que el trabajo se lleva a cabo en condiciones muy difíciles y duras además de estar mal remunerado, no obstante, todo lo negativo que se puede decir al respecto, eso no afecta al trabajo como tal, sino que es propio de las circunstancias y del momento.

No hallamos en ninguno de estos escritos menosprecio ni personal ni social del trabajo, ni la continuidad de una supuesta tradición de rechazo al mismo. Una semana después de esta experiencia, la misma profesora Vivian González le propuso a otro grupo de alumnos que iniciaban el curso de Seminario Proyecto de Investigación en orientación otra forma de escribir sobre el trabajo, una que ya dicha profesora había utilizado para otros temas en investigaciones anteriores.



Para no sesgar con información previa sus respuestas, de una vez, le pidió a cada uno: “háblale al trabajo”. Los textos escritos, resultados de sus respuestas a esta sugerencia, aportados por esos estudiantes de manera espontánea y sin previa preparación, son los siguientes:

### **Rosángela**

“Querido trabajo: primeramente, quiero agradecerte por existir y por brindarme la oportunidad de que yo pueda dar lo mejor de mí en la vida. Eres algo en lo que me puedo desenvolver con facilidad y disfrute cada vez que lo hago. Realmente te amo y esto es solo el comienzo de las mejores cosas que vendrán para nosotros. Amo tanto lo que hago contigo que para mí eres más que un trabajo.

Simplemente, ya eres parte importante en mi vida y seguiré luchando, porque cada día sea mejor para así ir en creciendo cada vez más. No será fácil, pero tampoco imposible. Mi motivación más grande es que puedo ser yo misma y demostrar sin límites mis habilidades y talentos”.

### **XX (mujer - 21 años)**

“¡Hola! Hoy quiero decirte que eres doloroso, aun cuando me has dado muchos beneficios y satisfacciones. En ocasiones, quisiera abandonarte, porque siento que a veces no tengo tiempo para mis días libres. Pero a pesar de todo te amo y deseo siempre cada vez que te veo dar lo mejor de mí. Trato siempre de no ser rutinaria, sólo te digo: ¡Nunca te hagas una carga para mí!”

### **Jesús**

“Constancia y preparación, así como en ciertos casos el talento, son los elementos que te definen. Puede que tengamos algunos de esos requisitos, pero si llegase a faltar alguno, no podrá hacerse algo bien de ti.

Busca prepararte y alistarte, estudia y conoce, para hacer de ti un buen trabajo que cambiará, quizás no al mundo, pero sí el velo sombrío de la monotonía oscura en este mundo, hacer y crear algo nuevo”.

### **Yulmaelin (26 años)**

“Trabajo, eres importante en la vida. Con tu presencia en nuestros días, podemos adquirir beneficios para nuestro sustento, para cumplir anhelos y sueños, aunque lo más satisfactorio es hacer con tu compañía lo que nos gusta, ya que podemos demostrar nuestros talentos”.

### **Yenifer**

“Trabajo, estoy un poco agotada; seguiré contigo unos dos meses más, ya que la postura me cansa la espalda. Trataré en lo posible de llevarte sin estrés, con más organización. Te doy gracias, porque gracias a ti, tengo la provisión que necesito.”

### **Yesenia**

“Trabajo, estoy un poco cansada, pero igual tengo que seguir luchando para lograr todas las metas que me he propuesto y para poder sobrevivir en la situación que nos encontramos, porque cada día que pasa trabajamos más y más y no alcanza para nada”.

### **Rebeca (23 años)**

“Quisiera que no me consumieras tanto, que me permitieras tener tiempo para mí, que todo fuera más relajado, que el tiempo que te dedico a ti, es sólo para ti”.

### **XX (mujer - 21 años)**

“Me has demostrado muchas cosas. Una de ellas es que, en este país, por mucho que esté contigo, no llego muy lejos. Aún no he encontrado la faceta que haga que me enamore de ti y que disfrute pasar tiempo contigo. Haces que mis sueños se frustren y no encuentro otra salida, a su vez, no cuidas mi salud ni te importa si he comido o si duermo lo suficiente; eres perfecto para no recompensar mis esfuerzos ni las ideas que te ofrezco, para ti sólo soy una más del montón”.

Resulta muy interesante notar cómo todos se dirigen al trabajo en términos de amistad, de cariño y de familiaridad, aun cuando, destaquen, en el texto, los esfuerzos y hasta los sufrimientos que practicarle exige. Encabezan muchos de ellos su escrito con expresiones

tales como: querido trabajo, ¡hola!, ¡hola trabajo!, mi hermoso trabajo. Muchos textos también incluyen manifestaciones de afecto como: te amo, te doy gracias, me caes bien, quiero agradecerte por existir, mi hermoso trabajo y otras.

Encontramos, pues, una relación afectuosa con el trabajo, lo que niega por completo y contradice, de nuevo, la tradición según la cual el venezolano se relaciona de manera hostil y negativa con él.

Por otra parte, se repiten los mismos tópicos ya expresados y que vienen a conformar, por ende, toda una posición en la cultura popular venezolana: El trabajo es fuente de oportunidades, de vida para todos, de disfrute para muchos, de beneficios múltiples; la constancia, la preparación y hasta el talento lo definen; es necesario para adquirir productos indispensables para la vida, beneficios de todo tipo y las provisiones que se necesitan; es fuente además de compañía, de experiencias y aprendizajes; hace que la persona se sienta útil y realizada; por ende, satisface.

En uno de los textos, se dice algo muy novedoso y significativo: “eres más que un trabajo”. Esto lo interpretamos como que el trabajo es parte de la cultura, de la forma de vida, de la humanidad de cada persona.

Una característica muy importante de todos estos escritos de nuestros jóvenes universitarios, en lo que coinciden también con lo que aparece en todas las historias-de-vida que hemos venido considerando, es que los aspectos duros y dolorosos del trabajo, así como el esfuerzo y el sacrificio que exige, no son atribuidos al trabajo mismo en cuanto tal, sino a las circunstancias en las que se tiene que desempeñar ya sean de tiempo, condiciones físicas o salario. Incluso en uno de ellos la autora dice expresamente: “quizás de alguna manera no es tu culpa”.

Esta frase expone lo que aparece como implícito en todos los textos cuando se refieren al aspecto desagradable que el ejercicio laboral lleva consigo.

Ahora, pasaremos a expresar la más reciente experiencia significativa de todo este camino transitado, ya desplegado en todo el texto que antecede, recorrido hecho por profesores y estudiantes, unos a modo particular, otros en grupos de investigación, en aulas de clase, o en tesis doctorales. A continuación, una experiencia curricular.

## **Antropología cultural del pueblo venezolano en el Currículo por Competencias de la FaCE-UC**

Una vez hemos llegado aquí, se hace necesario al cierre, decir que hoy en el proceso de la reforma del currículo por competencias, la malla curricular incluye dos nuevas unidades curriculares relacionadas con la inclusión de la antropología en la formación del licenciado en Educación mención Orientación, a saber: Enfoque Socio-antropológico y Diversidad y Socio-antropología en la Praxis de la Orientación, ubicadas en el quinto y sexto semestre respectivamente de la carrera. En la consecución de este logro, jugó un papel fundamental la intervención del grupo de profesores-investigadores de Socioantropología y mundo-de-vida en la comprensión de la persona, ya antes reseñado, todos ellos pertenecientes al Departamento de Orientación.

Todo este camino andado, reseñado aquí, en el contexto de la orientación, busca dar a conocer toda la experiencia práctica y vivencial sobre cómo y cuánto la teoría de la distinción de mundos de vida en el contexto venezolano, episteme, modernidad y pueblo, obligan, éticamente hablando, a producir ciencia y prácticas profesionales que reconozcan esa distinción. Todo el camino transitado, expuesto en el cuerpo de este trabajo, deja al lector evidencias concretas y empíricas de esa búsqueda de una orientación que responda a nuestra identidad, que admita la existencia de su otredad del pueblo venezolano. La diversidad de paradigmas en orientación es la propuesta que aquí dejamos e invitamos a optar por seguir construyendo el camino de una orientación fundada en la antropología cultural del pueblo venezolano.

## Capítulo XI

# Experiencias desde la praxis de la orientación

*Un maestro hace mella en la eternidad;  
nunca sabrá dónde termina su influencia.*  
Henry Adams

No podíamos culminar esta obra sin dejar algunos aportes producto de nuestras vivencias y nuestros años de servicio como docentes, como orientadoras o coordinadoras de orientación y bienestar estudiantil, así también como formadoras de orientadores desde la Cátedra de Pasantías de Orientación I y II en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. También, desde nuestras vivencias en el compartir de saberes como participantes, ponentes, conferencistas, foristas, miembro del comité organizador y coordinadoras de diversos eventos tanto a nivel local, nacional e internacional.

Para el desarrollo de este capítulo, realizamos un recorrido a través del tiempo y al final solo registré algunas informaciones y situaciones que pueden ser de mucho valor para quienes se inician como educadores o como orientadores. Experiencias bien sea desde ¿Cómo ingresar al campo laboral? ¿Cuáles son algunas de las instituciones donde nos insertaremos laboralmente? y ¿Qué caracteriza a esas instituciones? ¿Cuáles son las problemáticas más frecuentes en los diferentes contextos de intervención? ¿Qué roles desempeñamos? ente otros.

Es oportuno señalar que, cuando nos graduamos o a veces cursando los últimos semestres de la carrera, comenzamos a buscar empleo y, por lo general, nos ofrecen trabajo como docentes y luego con el tiempo es que logramos ser ubicados en un servicio de orientación, salvo muy pocas excepciones que logran trabajar como orientadores iniciando la carrera. Desde mi experiencia, que describiré más adelante, considero fue favorable haber iniciado en la docencia, para luego desempeñarme como orientadora de plantel por la cantidad de aprendizajes sobre el comportamiento organizacional el cual incluye entre otras: La

dinámica escolar, la relación docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-representante y otras, así como también a todo lo inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el comportamiento humano.

Cabe destacar que, al inicio de nuestra carrera, cuando buscamos empleo en las instituciones gubernamentales, por lo general, nos ofrecen cargo, en algunas zonas populares o en la zona rural y, muy pocas veces, en la zona urbana cercana a nuestra residencia. Al menos así me pasó a mí y a muchos otros compañeros. Solo luego de años de trabajo, logramos ser ubicados o zonificados en los municipios donde residimos o en el área urbana.

En mi caso, comencé a trabajar a los dieciocho años, de estado civil soltera y recién egresado de la Escuela Normal Simón Rodríguez, ubicada en la ciudad de Valencia, estado Carabobo. Para ese tiempo, estaba domiciliada en la parroquia La Candelaria de la referida ciudad. Mi primera experiencia fue en un colegio de gran prestigio, del sector privado, de orientación católica y ubicada en el municipio Guacara, en el cual me desempeñé como docente de aula en la primera etapa de Educación Básica, durante cinco años. En el tercer año, me residenció en el municipio Guacara. Las principales problemáticas encontradas, en este contexto, estaban relacionadas con el poco tiempo que los padres de familia destinaban al acompañamiento del proceso de aprendizaje de sus hijos, bajo rendimiento, desmotivación y algunos pequeños focos de indisciplina. Fueron años de valiosos aprendizajes y mucha disciplina, propia de los colegios católicos.

Posteriormente, ya casada y con dos hijos pequeños, realicé trámites para optar a un cargo en el sector público, el cual obtuve como maestra en la zona rural del municipio Carlos Arvelo. La escuela donde fui asignada quedaba a tres horas de mi residencia, recorría los municipios Los Guayos y Carlos Arvelo y atravesaba dos bateas de río para poder llegar a la escuela. En esta institución, trabajaba de 9:00 am a 2:00 pm. Ese horario me permitía llegar a la escuela y regresar a mi residencia, antes del anochecer.

La escuela solo tenía dos aulas, una letrina como baño y un terreno en pendiente cercado con alfajol. No había personal de limpieza, motivo por el cual entre las dos maestras y estudiantes manteníamos la escuela limpia y desmalezada. Cabe destacar que los materiales de limpieza y didácticos fueron comprados con nuestro dinero y la colaboración de muy pocos representantes. En cuanto a los servicios, no llegaba agua por tubería, solo contábamos con la que traían del río o, alguna vez, que pasaba un camión cisterna a llenar

los pipotes. El servicio eléctrico continuamente fallaba, por lo que casi no contábamos con él. Afortunadamente, el clima en esa zona era fresco por ser ambiente de montaña.

En cuanto a la organización, la escuela tenía un director de núcleo rural con varias escuelas a su cargo, cuya sede estaba ubicada en otro plantel. Nos visitaba de vez en cuando, sin previo aviso. Antes de mi llegada, había una maestra que impartía los seis grados de primaria. En ese momento, era una escuela unitaria y paso a ser escuela concentrada (escuela con más de un maestro). Cada maestra trabajaba con tres grados, yo impartía primero, segundo y tercer grado, o sea, la primera etapa de Educación Básica. La otra maestra trabajaba con cuarto, quinto y sexto grado, correspondiente a la segunda Etapa de Educación Básica.

La situación que se vive en escuelas carentes de recursos, te lleva a crear estrategias para trabajar. La matrícula era baja pudiendo encontrar desde dos a 10 estudiantes de un solo grado.

Puedo decir con propiedad que, en el medio rural, el maestro era muy valorado y respetado por todos, donde padres, representantes y estudiantes eran respetuosos y responsables, sin embargo, puedo afirmar que los principales problemas que viven los estudiantes están relacionados con el maltrato intrafamiliar, el embarazo a temprana edad y las escasas condiciones socio económicas y de salud propias de la pobreza de las zonas alejadas de los centros urbanos.

Para resumir, diré que “trabajar como docente en la zona rural es otra cosa”. Eso sí “en tiempo de cosecha en muchos casos el trabajo en el campo está primero que la escuela” y eso lo entiendes con el tiempo, ya que todos viven de la actividad agrícola y/o pecuaria. A pesar de las precarias condiciones de infraestructura, servicios, carencia de mobiliario y dotación, puedo decir que fue una experiencia laboral hermosa, en un ambiente de mucho contacto con la naturaleza, con temperatura fresca, donde se trabaja con pocos estudiantes por grado, con muy poca o ninguna influencia de la tecnología y las redes sociales por carecer de electricidad y conectividad.

Es probable que muchos egresados acostumbrados a la tecnología comunicacional, no acepten trabajar en la zona rural. También, es común que muchos docentes tengan que residenciarse en pueblos cercanos a estas escuelas, motivado al tiempo y los recursos que deben invertir en el traslado. En esa escuela rural, trabajé dos años escolares, hasta que

logré mi traslado a otro municipio más cercano a mi residencia. Mi solicitud traslado fue aprobado y fui asignada a una escuela de la zona foránea a orillas de carretera, muy cerca del lago de Valencia, cuya actividad productiva es la agricultura y la cría de animales. Esta escuela de tamaño mediano, con patio grande de tierra, algunos árboles y dos jardines grandes al frente de la escuela y carretera, estaba cercada con alfajol. Esta escuela quedaba a hora y media de mi residencia.

La escuela era muy sencilla, sin agua por tubería, solo mediante la distribución por cisterna y presentaba continuas fallas eléctricas. En cuanto a la organización escolar, tenía un precolar y seis grados desde primero a sexto, en ambos turnos, mañana y tarde. Contaba con una directora, 16 docentes, incluidos los dos de Educación Física, además de una aseadora por cada turno. Desde la cerca de alfajol del patio, se podía ver el trabajo que hacían en el matadero de una cochinería ubicada al lado de la escuela. La misma emanaba malos olores. La zona era calurosa, de mucha pobreza y relativamente peligrosa en las zonas de invasiones y ranchos. Cada niño era una realidad distinta. La principal problemática estaba relacionada con bajo rendimiento académico por falta de acompañamiento familiar, desnutrición y violencia intrafamiliar. Allí trabajé durante tres años, hasta que logré el traslado al municipio donde residía y aún resido.

La nueva escuela estaba ubicada en un barrio muy conocido por sus diversas problemáticas y alta peligrosidad. Solo tardaba veinte minutos en llegar a ella. La escuela era grande y con alta matrícula a diferencia de las anteriores. No tenía una buena infraestructura, los techos eran de asbesto. También tenía una cancha y un patio de tierra con algunos árboles. Tenía una dirección y una cantina, un tanque grande con sus bombas hidroneumáticas bien protegidas. La escuela era muy calurosa por el tipo de construcción, aunado al clima de Guacara que es generalmente caliente. En algunas aulas había ventiladores. Su cerca perimetral era de bloques sin rejas, cerrado con un portón de hierro en la entrada y en la parte posterior. El servicio de agua era irregular. Había que llenar pipotes con agua para la limpieza, baños y regar algunas plantas, el servicio eléctrico solo en ocasiones presentaba fallas.

La organización escolar estaba integrada por: una directora y una sub directora, veinte docentes y dos aseadoras para ambos turnos. Durante mi permanencia, se repartía el vaso de leche escolar en cuarticos para estudiantes y demás trabajadores de la escuela y la arepa escolar. Luego el gobierno pagaba mensualmente a los representantes, un cheque de beca alimentaria para cada niño. Con frecuencia, delincuentes del sector, ingresaban



durante la noche a robar equipos, artefactos eléctricos, el material deportivo y otros, provocando daños en puertas y ventanas, a pesar de contar con vigilancia nocturna.

Unos de los problemas que se presentaban cotidianamente en los estudiantes era la violencia escolar e intrafamiliar que incluye abandono y maltrato, deserción escolar por embarazo a temprana edad, desnutrición y variedad de enfermedades en los estudiantes, desde parásitos, anemia y hasta casos de leucemia. También el bajo rendimiento, ausentismo escolar y conductas disruptivas en los estudiantes.

En esta zona, resulta preocupante el hecho de que algunas familias vivían de la venta de drogas ilícitas, alcohol, armas, prostitución, robo, hurto y otras, que constituían un factor de riesgo para estudiantes, docentes y comunidad en general.

En muchas ocasiones, debía intervenir en diversas situaciones violentas, motivo por el cual decidí iniciar una Maestría en Educación mención Orientación y Asesoramiento bajo la línea de investigación violencia, agresividad y su contraparte la convivencia armónica. Culminé mis estudios de maestría durante la permanencia en esta institución, poniendo en práctica todos los aprendizajes obtenidos en pre grado y posgrado, así como también de los diversos cursos, talleres y demás eventos de formación y capacitación a los que asistía cada año, como docente, además de aplicar mis competencias profesionales como orientadora.

Luego de cuatro años de permanencia, solicité traslado a una escuela cercana donde crearían el servicio de orientación. Aproveché la oportunidad de la implementación de un plan, que incorporaría 22 orientadores en las escuelas estatales de educación primaria. Era el momento oportuno para desempeñarme como orientadora. El cargo me fue concedido, pero solo para desempeñarlo durante el tiempo de vigencia del proyecto piloto.

Esta nueva experiencia, considero vale la pena narrar, se corresponde con mis inicios como orientadora en ejercicio en esta escuela estatal, ubicada en un barrio popular de alta peligrosidad, pobreza, violencia social e intrafamiliar, muy similar al anterior, de esos que abundan a lo largo y ancho del territorio nacional y latinoamericano.

Quiero dejar constancia de que, durante el tiempo de ejercicio como docente y orientadora, en todos esos barrios de alta peligrosidad, nunca fui robada, atacada o violentada de ninguna forma. Creo que mi temperamento apacible y personalidad sensible, sociable, no excluyente, carismática y profundamente humana, fue mi mayor protección,

además de mi fe en Dios todopoderoso, quien quiso que trabajara en esos espacios, con el propósito de ayudar al prójimo con amor y de eso se trata la vocación por la educación y la orientación.

En ese plantel, inicié mis labores con el cargo de coordinadora de orientación. Al momento de mi llegada, no existía el servicio de orientación, motivo por el cual había que transformar un pequeño depósito de objetos desincorporados como pupitres, mesas, archivadores, carteleras, estantes y otros. Fue necesario realizar una convocatoria dirigida a los padres y representantes, para presentarme como orientadora, dando a conocer las funciones que desempeñaría en pro del bienestar estudiantil y la comunidad escolar en general. También, informé sobre el apoyo que necesitaba para transformar ese espacio en una oficina con privacidad y el mobiliario mínimo necesario, como mesa o escritorio, sillas, un estante, un archivador, carteleras, materiales de oficina y de limpieza.

Los padres y representantes que asistieron (15 por ciento aproximadamente), ayudaron a recuperar el mobiliario dañado. Algunos ayudamos a pintar el espacio interno y externo de paredes, con brochas y pintura aportada por el presidente de la comunidad educativa. También, recibimos como donativo carpetas, ganchos, hojas oficio y extra oficio, una engrapadora, cajas de grapas, cajas de bolígrafos y lápices, papel bond y marcadores, entre otros.

La directora organizó un acto protocolar, invitando autoridades, directores y supervisores del distrito escolar, por ser la primera escuela del sector que ahora contaría con el servicio de orientación. Me presenté, informé sobre el objetivo de la reunión, la misión, visión, valores y funciones de este servicio y sobre el perfil profesional del cargo de orientadora. Me puse a la orden para brindar atención a algún caso que lo ameritara, así como también, para facilitar algún taller o actividad de integración para padres o docentes, lo cual fue recibido con beneplácito. Una vez cumplida la fase informativa, preparé dos carteleras. En la primera brindaba información sobre el servicio de orientación ¿Cuándo acudir? ¿Cómo hacerlo?, el horario de trabajo y otras. En la segunda, presentaba información sobre hábitos y técnicas de estudio, que luego de dos semanas, se cambió la información, por orientaciones para la convivencia armónica.

En las dos primeras semanas, hice el diagnóstico institucional, mediante la observación, el registro anecdótico, la lista de cotejo y la toma de notas. También, las entrevistas al

personal directivo, docente, administrativo, de ambiente, porteros, padres y representantes y estudiantes.

Realicé la sistematización del diagnóstico y solicité a la directora un espacio de dos horas con el personal docente para presentar los resultados del diagnóstico y el respectivo plan de acción a desarrollar, con el correspondiente cronograma trimestral, contentivo de actividades dirigidas a estudiantes, representantes, docentes y directivos. Se incluyó una actividad de integración para todo el personal de la nómina del plantel. Se creó el grupo de voluntarios de apoyo al servicio de orientación para las actividades con el personal de la institución de ambos turnos. También para apoyar las actividades con los padres y representantes.

Hice una invitación muy especial a los docentes de Educación Física, Deporte y Recreación, docentes de Música y Arte, por considerarlos una valiosa herramienta o recurso para motivar la participación y el aprendizaje de comportamientos constructivos. Al final de la reunión, se realizó la entrega del formato que preparé para la remisión de casos y la hoja de registro de hechos significativos del estudiante. Agradecí a la directora por su valioso apoyo y a todos los participantes por su atención y colaboración. Archivé el acta de esta primera reunión, anexando el formato de asistencia del día. Al final, compartimos un refrigerio producto de la colaboración de todos los asistentes. Se procedió a evaluar la actividad realizada de forma verbal. En primer lugar, informaron ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué aprendieron?, ¿Se logró el objetivo de la reunión?, y ¿Valió la pena asistir? También, se solicitó un compromiso mediante la pregunta: ¿A qué me comprometo?

Por otra parte, en mis jornadas diarias, por lo general algún docente me llevaba a uno o dos estudiantes al Servicio de Orientación, alegando que no podían trabajar con ese niño o niña porque no obedecía, porque maltrataba a otros compañeros o no quería trabajar. Yo, realizaba el registro de estudiantes atendidos, la fecha, motivo de la remisión, el grado y sección que cursaba, el nombre de quién lo remitía y también resumía las acciones tomadas en cada caso. De igual modo, registraba la fecha en que el estudiante debía volver para su seguimiento. También registraba la fecha cuando finalizaba el proceso de atención total. En algunas oportunidades los atendía mediante trabajo grupal. Otras ameritaban la atención individual.

Cabe destacar que, al momento de hacer la exploración de inicio, comenzaba un expediente de caso, debidamente identificado, el cual hacía las veces de portafolio, ya que

archivaba toda evidencia de mi trabajo con el estudiante o representante, lo que me permitía llevar un registro sistemático y verificar los avances o logros. Quiero destacar a todos quienes inician y son activos en la praxis de la orientación, en instituciones del sector público o privado que hoy en día es fundamental llevar al día los expedientes de los casos atendidos, muy especialmente, cuando son situaciones que violentan los derechos de otros niños, niñas o adolescentes y en los que pueda haber referencia a instancias superiores como son los Consejos de Derecho o los Consejos de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, así como también, a la Fiscalía con competencia en materia de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes.

Otro caso que llamó mi atención y que quiero referir en esta oportunidad es el de tres hermanos que continuamente eran llevados al servicio de orientación, por parte sus maestros, al incurrir en hechos violentos dentro del aula o fuera de ella, contra uno o varios de sus compañeros (clavar un lápiz en un brazo o espalda, morder, patear, empujar, aplicar zancadilla, destruir objetos de propiedad ajena y otras). También por gritar groserías, burlas y acoso a sus compañeros, constituyen las conductas que más recuerdo.

Cotidianamente, recibía a uno, dos e incluso a los tres hermanos. Y comencé a prepararme a profundidad para abordar este tipo de casos con niños agresivos y violentos. Seguí muchas de las recomendaciones de expertos en conducta y comportamiento. Inicé hablándoles sin gritar y con un tono afectuoso. Identifiqué sus fortalezas por pequeñas que estas fueran y basadas en estas, los hacía sentir valiosos, queridos e importantes, situaciones contrarias a las vividas en su cotidianidad familiar, escolar y comunitaria. Comencé a llamarlos por su nombre y dejar de lado los apodos, enseñándoles a querer sus nombres para el fortalecimiento de su identidad personal.

También, les dije que era responsabilidad de ellos darle valor a su nombre mediante las buenas acciones que practicasen diariamente, mediante la demostración de valores como el respeto, la tolerancia, la amistad, la cooperación, la justicia y la paz.

Les asignaba pequeñas tareas a cambio de alguna recompensa (caramelos, chucherías, lápices, colores, libreticas, cuenticos, juegos de ludo y otros, obtenidos por auto gestión). En pocas palabras mediante el método conductista, aplicaba refuerzos positivos a las conductas deseadas y refuerzos negativos a las conductas que deseaba se extinguieran (por lo general era privarlos de algo de su agrado o interés). En ningún caso, se aplicó la violencia de ningún tipo. Al principio el reforzamiento era fijo, luego se hizo intermitente y

al final cuando se verificó el cambio de comportamiento, no fue necesario seguir aplicando refuerzos. Poco a poco, fueron cambiando su comportamiento hasta llegar al punto de formar parte de la brigada de disciplina escolar. Ya no golpeaban y aprendieron a usar sus brazos y manos de forma constructiva.

Simultáneamente, fui trabajando con la mamá de estos niños desde el principio hasta el final. Ella asistía a sesiones individuales y también tenía el compromiso de asistir a los talleres de apoyo a los padres. La vivencia familiar y su mapa eran de maltrato y violencia intrafamiliar. Su forma de comunicarse estaba basada en el grito, la amenaza, el insulto y la grosería. Era su forma responder defensivamente, a las distintas situaciones que se le presentaban porque así lo aprendió desde pequeña. Peleaba con su esposo a golpes, botellazos y hasta machetazos. Era una situación y modelaje de mucha violencia que reproducían sus niños continuamente. Mediante un largo proceso de reflexión, darse cuenta, reprogramación y manejo emocional, se fueron dando pequeños y significativos logros a lo largo de ese año escolar.

Recuerdo que durante un taller de padres la mamá de los niños de este relato, pidió la palabra para participar y dijo: profe “ya no les pego más a mis hijos, tampoco permito que el papá los maltrate”, “ya mis hijos no les compran ni las cervezas, ni los cigarros a su papá en la bodega”. “Ahora salimos al parque los domingos y muchas veces hasta el papá nos acompaña”. Siento que romper con la violencia de mi infancia y la que luego viví cuando me fui de la casa y que luego repetí con mi esposo e hijos, hacía nuestras vidas muy infelices. “Ahora estamos mejor y ellos no se meten en problemas”. “Respetan pa` que los respeten”. “Esto no ha sido fácil, pero lo vamos logrando” “Siempre invito a las otras mamás del barrio para que vengan a sus talleres y les cuento que las puede ayudar, como me ayudó a mí. Recuerdo cuando usted me preguntó ¿Por qué no quieres a tus hijos? Y yo le dije, “yo sí los quiero”. Y la orientadora me dijo: Entonces tienes que cambiar la forma de tratarlos y también de tratarte.

Ahí fue cuando me invitó a asistir al servicio de orientación y me dijo: Yo te puedo ayudar y claro que me ayudó. La verdad es que con este caso de familia en cual me apoyé en el enfoque sistémico, fue necesario un gran compromiso en mi preparación continua como profesional, tanto que inicié mis investigaciones bajo la línea de violencia y convivencia en la familia y establecí mi norte profesional en esta dirección, llegando a formar parte de un valioso proyecto ejecutado en el estado Carabobo como promotora de paz y convivencia armónica en diversas instituciones. Fui responsable del diseño y coordinación del referido

proyecto educativo, que comprende un programa y que forma parte de los anexos de este libro con la intención sirva de guía didáctica para el diseño de programas de orientación.

Asimismo, quiero referir una oportunidad en la cual una estudiante egresada, muy destacada en el desarrollo de su escolaridad, me llamó emocionada y, a la vez, temerosa y me dijo: profesora “estoy muy nerviosa y parece que tengo mi memoria en blanco” dígame ¿Qué hago? porque me acaban de dar el cargo de orientadora en un prestigioso colegio privado. Le respondí: quédate tranquila y piensa. Activa tu memoria. Organiza todos libros y materiales educativos que adquiriste durante tu formación profesional y organiza tu biblioteca profesional que te servirá de apoyo teórico como base fundamental para tu praxis. Esta biblioteca debe ser tanto física como virtual. Haga lo que usted sabe que debe hacer. Usted cursó conmigo dos pasantías. La primera en un contexto educativo y la segunda en el contexto organizacional. Solo debes hacer memoria de todos tus aprendizajes producto de cada una de las asignaturas cursadas y aprobadas. Recuerda que siempre debes hacer lo siguiente:

1. Realizar el proceso de diagnóstico mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación en orientación. Las primeras dos semanas observa y conversa con los actores clave de esa institución, toma notas atendiendo a la organización escolar: investiga su visión, misión, valores, servicios y otros elementos del organigrama escolar, observa el tipo de liderazgo que prevalece, ubica los líderes de los grupos tanto de estudiantes como profesores (positivos y negativos), conoce las normas internas y de convivencia del plantel, el horario, turnos y en general, la dinámica escolar, el desarrollo de la rutina diaria, desde la hora de entrada hasta la hora de salida, identifica las condiciones de la planta física, resumiendo los aspectos favorables y también los desfavorables, identifica todos los programas que se desarrollan en la institución (ejemplo: Programa de Alimentación Escolar PAE), entre otros. Toma nota del Programa Educativo Integral Comunitario (PEIC) o como lo llamen en ese momento, ya que el trabajo que desarrolles debe coadyuvar al logro de los objetivos y metas propuestas en este. Identifica los recursos tecnológicos, audiovisuales, económicos, materiales y humanos con los que cuenta la institución y el departamento o servicio de orientación al que estas adscrita.
2. Establece una relación cordial con los otros colegas y/o personal administrativo y de ambiente adscrito al mismo y relaciónate con el resto de los integrantes de esa comunidad escolar (directivo, docente, administrativo, ambiente, estudiantes, padres, representantes o responsables, porteros, vigilantes, etc).

3. Identifica las necesidades o problemas relacionados con:

- Rendimiento académico. (Puedes obtener información en control de estudios, con los profesores guías, el personal directivo y otros).
- Disciplina escolar.
- Convivencia escolar.
- Clima organizacional.
- Asistencia de los estudiantes y ausentismo laboral.
- Principales motivos de remisión de estudiantes al Orientador.
- Porcentaje de asistencia y participación de los padres y representantes a la institución, otras.
- Elabora el informe producto de la sistematización del diagnóstico.
- Entrega una copia del informe a la dirección del plantel o al supervisor respectivo y guarda el original para tu archivo profesional. Acostúmbrate a que todo recaudo administrativo que entregues tenga copia con fecha, sellada y firmada por quien la recibe, además de la hora de recepción. (Aquí estas desempeñando el rol de administrador de los recursos y recaudos de que dispones).
- Diseña los programas o proyectos para dar respuesta a las necesidades o problemáticas identificadas (planes de acción con cronograma de actividades, mediante el desempeño de tu rol como planificador. Recuerda elaborar el plan general y la planificación semanal o como se acostumbre en la institución y en los formatos que corresponda. También entregar la planificación en la fecha respectiva y a la autoridad que corresponda.
- Prepara material informativo sobre los contenidos o saberes a fomentar o fortalecer, también, las actividades a desarrollar desde el servicio de orientación o también llamado Departamento de Bienestar Estudiantil.
- Publica el cronograma de actividades donde sea visible por todos. Recuerda que debes planificar, ejecutar y evaluar actividades diversas, dirigidas al personal de la institución, los estudiantes, los padres y/o representantes, e incluso con otros orientadores del plantel y/o del sector o municipio escolar. Desde el momento que comunicas e invitas a participar en las actividades estas ejerciendo tu rol de promotor social.
- Ejecuta la facilitación de las actividades programadas cumpliendo con puntualidad las fechas previstas, bien sean: reuniones, charlas, cine foros, talleres, yincanas, concursos diversos, actos culturales, papelógrafos de construcción colectiva y otros. Con estas acciones estas desempeñando el rol de facilitador de procesos de

aprendizaje para lo cual debes incentivar y motivar a los participantes, partiendo de sus gustos, preferencias y necesidades.

Debe ser muy creativo, sociable y apoyar el trabajo en las diversas técnicas de dinámica de grupo y otras herramientas de gran valor actual como la musicoterapia, la recreación, la risoterapia, bailoterapia, súper aprendizaje, programación neurolingüística, bioenergética, gimnasia cerebral y otras. Cada actividad debe ser evaluada por los participantes y procesada por el facilitador, evaluando las actividades y la participación del facilitador para retroalimentar el proceso. Si utiliza instrumentos cuantitativos debe procesar con estadística los resultados de cada pregunta o ítem. Si procesa de forma descriptiva cualitativa, debe categorizar las respuestas. Todos estos insumos le permitirán preparar el informe de sistematización de logros. Aquí estas desempeñando el rol de evaluador.

Otro rol fundamental a desarrollar es el de consultor-asesor, brindando atención individualizada y sistemática a los estudiantes y demás actores escolares que sean remitidos o que usted haya identificado con alguna necesidad. Para ello, debe tener en su archivo el material necesario para crear los expedientes o historias de cada caso. Reitero que cada expediente constituye un portafolio contentivo de todos los instrumentos y registros de entrevistas procesados por usted frecuentemente, así como la hoja de registro de atención. La misma debe incluir los datos de identificación de la persona atendida, la fecha, hora de inicio y de cierre de la entrevista, resumen de asuntos tratados y conclusiones y acuerdos.

Adicional a esto, debe llevar un cuaderno de registro de entrevistas. En el mismo, al culminar la entrevista, debe indicar el nombre, el grado, la sección y día que debe volver y si fue referido, indicar a que especialista y con quien debe asistir en el próximo encuentro. Es importante llevar el seguimiento de las remisiones a especialistas como psicólogos, pediatras, psicopedagogos y otros, evitando que el estudiante no reciba la atención que requiere. Este cuaderno de registro de citas, encuentros o invitaciones, como las quiera llamar, debe estar siempre al alcance de su mano y revisar diariamente, para evitar dejar plantado a algún representante u otra persona convocada, ya que un olvido de este tipo, puede tener consecuencias de leve a graves, que además generan desmotivación en la persona que no fue atendida.

Cuando ocurra un imprevisto debe acostumbrar a reprogramar las citas de forma anticipada y directa, bien sea mediante un mensaje de texto, llamada telefónica o correo



electrónico y evitar notificar mediante terceras personas. Aquí debemos ser empáticos y evitar malos entendidos. Esto dice mucho de la ética profesional del orientador, así como también, respetar la confidencialidad de las personas que intervengan en cada caso atendido.

Cada caso debe ser seguido de ser posible cada semana o cada 15 días, para ir registrando los progresos o acordando nuevas acciones. Según como lo solicite el distrito escolar. Debe enviar un informe con el resumen de los casos atendidos (se recomiendan mensuales o bimensuales) a la dirección del plantel y supervisión de orientación. De cumplir con esto, las autoridades antes mencionadas conocerán del cumplimiento de sus funciones.

En caso de que no haya respuesta y cumplimiento de los acuerdos por parte de estudiantes o sus padres o representante, debe informar a la dirección del plantel y/o a la coordinación respectiva del caso o los casos. Recuerde siempre hacer firmar la copia de recibido y es recomendable llevar una copia al Consejo de Protección de Niño, Niña o Adolescente más cercano o al Consejo de Derechos, al que corresponde el plantel, cuando se trate de violación de garantías o derechos o incumplimiento de los deberes y acuerdos.

En los casos de situaciones de violencia, hurto, acoso escolar, maltrato físico, psicológico o verbal, abandono, abuso sexual, consumo de drogas ilícitas, cigarrillo o alcohol, o porte de armas, entre otros., estos casos deben ser muy bien llevados y dados a conocer a los organismos antes mencionados y, especialmente, cuando tengas dudas en cuanto a cómo proceder. Se sugiere solicitar información y apoyo a los consejeros de protección e incluso cuando el caso lo amerite en la fiscalía de atención de niño, niña y adolescente. Por ningún motivo, debe descuidar la atención y registro de estos casos, pues podría ser considerado como negligencia en el ejercicio de sus funciones y, en algunos casos, pudiera acarrear sanciones administrativas y penales. Nunca debe dejar su trabajo de atención individual o grupal por hacer otro tipo de tarea que no se corresponda con su cargo y funciones o por brindar ayuda en la realización de otras tareas. Solo podrá hacerlo en el tiempo libre que no se corresponda con su planificación.

Para finalizar, quiero dejar constancia de una estrategia que apliqué para motivar la participación en el trabajo con familia: Dejar de usar citaciones y convocatorias, porque provocan un gran rechazo en quienes las reciben y, algunas veces, se producen castigos anticipados hacia el niño. Sustituir estas por invitaciones en las cuales el mensaje recibido sea cordial y de apoyo a la difícil tarea de ser padres en tiempos tan complejos. El efecto

emocional y psicológico es totalmente diferente al anterior. Puedo asegurar que muchos padres o representantes que en ocasiones sienten que no saben qué hacer, reciben con agrado una propuesta de ayuda. También debe hacerse uso de la tecnología, mediante el envío de la invitación a través de un mensaje de texto o *WhatsApp* o del correo electrónico lo que garantiza una respuesta inmediata y directa (es necesario que en la ficha de inscripción se registre el número de celular y correo electrónico de cada padre o representante).

También le comenté a esta ex alumna, ya orientadora, una situación vivida con una orientadora que siempre estaba ayudando a todos y al momento de evaluar sus logros, eran muy pocos. Ella ayudaba a otros a tener logros y olvidaba su responsabilidad en el alcance de sus metas, al no cumplir con las actividades programadas en el tiempo y fecha prevista. El orientador debe cumplir con sus responsabilidades primero que todo y demostrar ética en su trabajo, puede colaborar una vez cumplido todas sus tareas, responsabilidades y compromisos.

Luego de todo este recuento de lo que les enseñé a mis estudiantes cuando cursaron pasantías, esa orientadora se fue más segura a estrenarse como orientadora. Mi reflexión al respecto, es que los estudiantes necesitan ocuparse más de aprender para la vida, dando mucha importancia a lo que aprenden durante sus pasantías e ir más allá, en lugar de solo estar pendiente de obtener altas calificaciones que responden a la inmediatez y no fijan los aprendizajes para *posteriori*. Otra experiencia que a mi juicio vale la pena compartir, fue cuando mis estudiantes realizaban Pasantías de Orientación I en el contexto educativo, específicamente, en una escuela de educación primaria donde cada estudiante a mi cargo debía atender un caso, asignado por su tutor de orientación en el plantel y cuando de pronto uno de ellos se acercó a mí y preguntó:

Pasante: ¿Qué puedo hacer con el niño que me asignaron? Todo está muy complicado.

Profesora Xiomara: Descríbeme tus hallazgos del diagnóstico. Pasante: Se trata de un niño de 9 años perteneciente a una familia disfuncional, vive en la casa de su abuela, con su padrastro que no trabaja y con su mamá que trabaja de aseo en una casa de familia. El niño sufre mucho maltrato físico, verbal y psicológico y también de su mamá. Su pareja, especialmente, cuando ingiere bebidas alcohólicas, lo maltrata. El niño dice que se siente muy solo y triste, porque que nadie lo quiere. Físicamente, parece de menor edad de la que tiene, se ve muy delgado y de semblante pálido. En lo que respecta a su presentación personal, se muestra muy descuidado en su aseo y también su uniforme se ve arrugado y,

en ocasiones, sucio. Me dice que tiene un solo uniforme y que el mismo lo tiene que lavar y siempre le da flojera. En relación con el área académica, el estudiante tiene pocos útiles y, a veces, no hace la tarea por estar en la calle jugando o haciendo mandados. Su maestra le manda muchas notas a su mamá, pero ella dice que no puede faltar al trabajo para ir a la escuela. Su rendimiento es bajo, al igual que su nivel de aprendizaje. Carece de hábitos estudio. Su maestra me informó que en los rasgos de personalidad es respetuoso, muchas veces tiene iniciativa para hacer lo que le gusta, sabe trabajar en equipo, le gusta participar en actos culturales y cantar, también dibuja bien, pero no tiene creyones. No es responsable en la entrega de sus tareas. La maestra cree que, si continúa tan desmotivado para estudiar y cumplir con sus deberes, es probable que no apruebe el segundo grado y deba repetir el grado nuevamente.

Profesora Xiomara: Le dije: ¡Excelente! Has hecho un buen resumen del caso. Y ¿Qué acciones puedes desarrollar para ayudarlo?

Pasante: Él respondió: Estoy abrumado. Su ambiente familiar no ayuda mucho y él no pone de su parte.

Profesora Xiomara: Le dije: Te daré dos días para que pienses en lo siguiente:

1. ¿Qué necesita el niño?
2. ¿Cuáles son sus fortalezas?
3. ¿Cuáles son sus debilidades?
4. ¿Qué puedes hacer por su familia?
5. ¿Qué debes hacer con la mamá, abuela y padrastro?
6. ¿Qué puedes hacer con la maestra?
7. ¿A qué organismo público debes remitir al niño con su representante?
8. ¿Requiere el niño ser remitido a algún especialista? Mencionalo.
9. ¿Qué acciones podrías desarrollar con el niño cada semana, y bajo qué enfoque?
10. ¿Qué meta o metas podrían lograr en acción conjunta con su familia, la maestra y el servicio de orientación que representas y del que formas parte como pasante?
11. ¿Con qué recursos cuentas?
12. ¿Para qué estás en esta institución educativa?
13. ¿A qué te comprometes?

Con todos estos insumos, prepara un plan de acción y el cronograma de trabajo a cumplir en los cuatro meses que restan del año escolar, para dar respuesta al presente caso. Luego de una profunda reflexión para la acción, el pasante presentó su plan de acción, al cual hicimos pequeñas correcciones por consenso, lo ejecutó a cabalidad, realizando la evaluación continua del proceso y la evaluación final de logros. Presentó la planificación de cada una de las ejecuciones, acompañadas de evidencias fotográficas, formato con firmas de asistencias, instrumento de evaluación aplicado y la sistematización de logros.

El resultado final fue el logro de la meta académica, buena promoción del niño al grado inmediato superior, la incorporación de la madre en el proceso educativo de su hijo, en acción conjunta con la escuela, el fortalecimiento de la autoestima y resiliencia del niño y la madre, incrementando la motivación al logro, la participación, el contacto afectuoso y un estado emocional positivo, equilibrado y asertivo en el niño y su representante.

Además, se registró como logros la adquisición de hábitos de estudio y supervisión materna del cumplimiento de deberes escolares (esta responsabilidad no se delega). Se amplió la visión del rol orientador del docente, al brindar mayor atención a los estudiantes que se encuentren en esta situación o similares, activando la comunicación eficaz y el apoyo al estudiante y su familia, desde lo profesional, mediante un proceso de humanización de la educación, para lo cual es muy importante conocer el mundo de vida del estudiante, lo que conlleva a una mayor comprensión para la acción oportuna y pertinente.

El estudiante pasante se mostró agradecido por las orientaciones y el apoyo recibido para el éxito de su pasantía y se comprometió a seguir preparándose en lo profesional y personal cada día, de forma autodidáctica, mediante la lectura de libros y materiales de su área, y través del intercambio de experiencias con otros profesionales, haciendo estudios de posgrado, especializaciones, diplomados, cursos, talleres, participando en congresos, jornadas, foros, simposios y otros eventos de formación del área de la educación, orientación y afines (en estos casos, se fortalece el rol de investigador, tan importante para la praxis de la orientación).

Con esta narrativa de experiencias, quiero dar a conocer además de los aspectos relacionados con el ingreso al mundo laboral educativo, cómo pueden ser los contextos donde se ubican las instituciones educativas, cómo se organizan, cómo funcionan, cuáles son sus problemáticas, así como también, los múltiples aprendizajes que da la experiencia.

De igual modo, que comprendan como cada una de nuestras vivencias parte de nuestro rol como investigadores en las organizaciones de educación formal y no formal, bien sea desde la intervención individual o en nuestros trabajos con grupos. Para cerrar, quiero destacar la importancia del ejercicio profesional de la carrera de Educación por su impacto social favorable y la contribución en la humanización del ser, desde la praxis de la orientación, como una mención que constituye un apoyo a la persona para su autodesarrollo y bienestar integral, social y comunitario.

## **Xiomara Camargo Martínez**

### **Experiencia de los procesos y competencias de los pasantes de orientación durante sus prácticas de acción orientadora**

Se ha comentado anteriormente, las vivencias de nuestra labor como orientadoras en diversos contextos o niveles, igualmente, se considera pertinente comentar el compartir con nuestros estudiantes de Pasantías de Orientación en la Facultad de Ciencias de la Educación, esta experiencia fue presentada en el I Congreso Internacional de Promoción de La Salud de la FaCE (2014) Universidad de Carabobo y publicada en el (2015) en las memorias de dicho Congreso, del cual haré una pequeña reseña.

La cátedra de Pasantías en Orientación enmarca dos asignaturas como lo son Pasantías en Orientación I y II, ubicadas en el octavo y noveno semestre de la mención, dentro de la carrera docente, correspondiente al currículo vigente hasta este momento, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. En esta praxis de las Pasantías de Orientación, los estudiantes deben demostrar la consolidación de las competencias alcanzadas durante su formación académica, tanto de la especialidad como de la carrera en general, en el contexto de abordaje que le corresponda: en el educativo “Pasantías de Orientación I” o no convencional, en otros contextos, “Pasantías de Orientación II”.

De manera que, durante las pasantías se prepara al estudiante para el campo laboral en su mención donde ejercerá los roles y funciones como orientador. El profesor facilitador de pasantías tiene la potestad de visitar el contexto donde el alumno realice su práctica con el fin de acompañar sus ejecuciones y entrevistarse con el tutor institucional asignado, para verificar su desenvolvimiento, por lo tanto, los pasantes tendrán el deber de demostrar habilidades, tales como, capacidad para trabajar en equipo, puntualidad, responsabilidad,

presentación personal, así como todas las habilidades inherentes a la carrera y mención para la cual se forman.

Es, entonces, cuando a través del conocimiento de la vivencia de los pasantes durante las prácticas de la acción orientadora, se inicia este estudio reflexivo de los procesos intrínsecos y extrínsecos experimentados en el desarrollo de las pasantías. Las Pasantías en Orientación facilitan la oportunidad de interrelación con los estudiantes y con el contexto de abordaje; permiten además aproximarse a la realidad de los procesos vividos: Incertidumbre, emoción, expectativas, motivación, exploración e indagación; que luego evolucionan en reaprendizaje, comunicación, trabajo en equipo, toma de decisiones, reafirmación de la vocación, organización, planificación, facilitación y manejo de conflictos; seguido del compromiso ético, afianzando los valores de: responsabilidad, disciplina, solidaridad, mística, honestidad, lealtad, entre otros.

Paradójicamente, los pasantes viven en su propio proceso, lo que va a fomentar y en esa confrontación sana, surge la validación de las competencias personales y profesionales para su futuro ejercicio laboral. Estos procesos vividos en los pasantes durante las pasantías los conducen a la revisión y a la consolidación de las competencias personales-profesionales: Habilidades para la vida, en los diversos contextos de acción. Al iniciar su praxis orientadora en el contexto abordado, surge la organización del conocimiento y se producen las reestructuraciones y nuevas representaciones emergen mediante procesos de reflexión, descubrimiento, acción y hábito. Se impone en el proceso de darse cuenta y hacerse responsable de lo que les corresponde hacer.

Las primeras experiencias de los estudiantes al iniciar en las instituciones, en los distintos contextos de abordaje, no siempre son exitosas, se van consolidando en la práctica con procesos académicos y personales que van experimentando y que les permiten ir fortaleciendo competencias y cristalizándolas.

El pasante puede descubrir: ¿Cuáles son las necesidades y requerimientos de los diversos contextos? y además revelar todo su potencial. Ser más asertivo al expresar sus sentimientos y emociones, a saber, pedir cuando es necesario y a marcar los propios límites. De igual manera, adquirir o fortalecer capacidades o recursos para asumir nuevos retos personales o profesionales, obtener nuevos hábitos que puedan proporcionar mayores beneficios que los hábitos anteriores que le estén impidiendo dar lo mejor de sí mismo. Recuperar el control de su vida, marcarse objetivos, diseñar planes de acción para

llevarlos a cabo, detectando posibles barreras o dificultades. También, revelar la vocación u orientar la carrera profesional, siempre desde el enfoque del autoconocimiento y el “darse cuenta” así como el compromiso con la acción la “responsabilidad”.

Para lograrlo, el facilitador de las pasantías brinda asesoría utilizando las herramientas como la pregunta, la escucha, la observación y la reformulación y otras técnicas. Además, le acompañará y apoyará para que desde su propia creatividad descubra sus recursos personales y elabore un plan de acción sostenible y satisfactorio. Durante el proceso de acompañamiento, el docente proporcionará la realimentación, le ayudará a realizar ajustes y le reforzará para lograr las competencias requeridas.

Los pasantes al iniciar su praxis en orientación en el contexto que les corresponda, se encuentran con etapas que comienzan desde un diagnóstico que incluye la aplicación de técnicas e instrumentos para realizar su planificación: Planes, proyectos y programas, además de planes operativos y planes de acción para abordar las situaciones, necesidades o requerimientos de la población y/o comunidad; de esta forma, ejecutarlos y, posteriormente, evaluarlos, ya sea a nivel individual o grupal, su intervención. Es allí, donde surgen los procesos intrínsecos y extrínsecos que los colocan en la posición de organizar y reorganizar sus conocimientos y competencias previas, generales y específicas; reflexionando hasta el punto de “darse cuenta” de las que poseen o no, del mismo modo las que requieren fortalecer o consolidar para desempeñarse como orientadores.

De aquí, la importancia que los estudiantes logren las competencias personales y profesionales para poder ejercer su labor como lo reseñan las leyes, la ética y el compromiso de ser docente orientador. Ahora bien, en mi experiencia en este compartir con los pasantes, he notado la relevancia de hacer el seguimiento a los procesos experimentados en la praxis de las pasantías. Estos procesos no solamente los vive el estudiante, lo aprecia el profesor de la unidad curricular, es, por ello que, una vez ubicadas sus fortalezas y debilidades se busca proporcionar herramientas y metodologías de trabajo, para abordar los nuevos modos de acompañamiento que nos conduzcan a la transformación con profundidad, congruencia y eficacia, mejorando las competencias y la consolidación de las mismas; aunado al logro del propósito de las pasantías de orientación, que es el acercamiento progresivo y secuencial del estudiante a su espacio laboral, desarrollando sus capacidades.

Las competencias vienen a conformar la síntesis de experiencias, capacidades que abarcan al ser: en el orden social, las cuales se denominan actitudinales, al saber: en el orden intelectual, se designan como conceptuales, al hacer: en el orden práctico, se señalan como procedimentales. Así, se conforman por habilidades y destrezas, al igual que las estrategias para utilizarlas que pueden ser participativas, integrativas analíticas, creativas, comunicativas, organizacionales y tecnológicas. Del mismo modo, las competencias personales tales como: confianza en sí mismo, flexibilidad, estabilidad emocional, manejo adecuado de las emociones, empatía, solidaridad, autoaceptación, liderazgo, capacidad para dar y recibir realimentación, como también desarrollar el compromiso ético y moral.

En el mismo orden, se conforman las competencias profesionales, en donde el estudiante: Diagnóstica requerimientos y necesidades de desarrollo personal, educativo, laboral y comunitario. Diseña programas y servicios para la atención de dichas necesidades. Asesora y consulta en procesos humanos asociados al área personal, educativa, laboral y comunitaria. Adapta investigaciones que le permitan la elaboración de planes a desarrollar en los diversos contextos (Zamora y Castejón, 2006).

Entonces, considerando las competencias de un orientador como las habilidades tanto personales como profesionales que deben poseer para el eficaz ejercicio de su labor, es imperante estudiar dichos procesos para una mayor comprensión y facilitación; dando apertura al descubrimiento y consolidación de todas las competencias necesarias: estabilidad emocional, empatía, confianza en sí mismo, igual aquellas en las cuales lidera, diseña, asesora, planifica, investiga, ejecuta, evalúa sus planes, proyectos y programas, lo que le servirá para su práctica como profesional en distintos espacios.

Los procesos experimentados por los pasantes en las pasantías contribuyen a la consolidación de las competencias para la eficiencia en la praxis de orientación en los diversos contextos abordados, desarrollando y fortaleciendo las habilidades para la vida. Los resultados al culminar las pasantías de orientación, sobre todo en las Pasantías de Orientación II, del noveno semestre, en la mayoría de los casos, se puede decir, que los estudiantes adquieren y consolidan las competencias necesarias.

Entre dichas competencias se consideran las siguientes: Diseña actividades de planificación, desarrollo y evaluación de planes, programas y proyectos de orientación; en aspectos educativos, vocacionales, personales y sociales en todos los contextos de la orientación. Compara los diferentes modelos de planificación para la selección, diseño y



desarrollo de planes, programas y proyectos de orientación en los diversos contextos sociales. Contrasta su formación profesional con la praxis de la orientación en los diversos contextos sociales. Adapta investigaciones a los diversos contextos que le permitan la elaboración de planes, programas y proyectos de orientación. Ejecuta los planes, programas y proyectos de orientación en los diversos contextos según las necesidades de la institución. Evalúa los diferentes planes, programas y proyectos de orientación en los contextos abordados.

Del mismo modo, los resultados de la labor en los contextos abordados, se concluye con una mejor comunicación, asertividad, motivación para el trabajo en equipo, disposición al cambio, fortalecimiento de los valores, incorporación de las comunidades a la escuela, integración de los consejos comunales a la gestión escolar, realización de proyectos sociales y comunitarios, reafirmación de la vocación y fomento de la conciencia de la elección de carrera. Se sensibiliza y humaniza en las instituciones donde realizan sus intervenciones, se favorece el conocimiento y la aplicación de técnicas de estudio y uso del tiempo, se promueve la prevención en salud, entre otros.

Finalmente, los procesos que vivencian los estudiantes y la forma como los afrontan, coadyuvan en el fortalecimiento de las habilidades para la vida, que se traducen en competencias profesionales que se vislumbran en el saber y en el hacer; también en las competencias personales que fluyen en el ser y en el convivir para un mejor desenvolvimiento en los roles y las funciones que les tocará ejercer como profesionales.

### **Experiencia de la praxis de los estudiantes de pasantías en una universidad**

Otra de las experiencias de la praxis de los estudiantes de pasantías fue la realizada en una Universidad Nacional Experimental Politécnica acerca de un programa de prevención desde la praxis orientadora para una sexualidad sana y responsable dirigido a los estudiantes de dicha institución a cargo de las tutorías de los profesores de Pasantías de Orientación pertenecientes a la Universidad de Carabobo: mi persona, el profesor Isaac Oliveros, y la profesora Orientadora de la institución (UNEFA): Oralis Navas, además de los pasantes de Orientación de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, cursantes del octavo semestre, durante el período II-2015, este programa fue titulado: *Reeducando desde el amor y la conciencia hacia una sexualidad responsable*, luego fue plasmado en una ponencia en Congreso de Investigación de la FaCE (2016) y, posteriormente, publicado en Revista de la Facultad de Educación (2018) como una

experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable.

De allí, tomando en cuenta que la sexualidad es parte del desarrollo humano y la cual debe plantearse con naturalidad, como un aspecto que conforma la personalidad integral de un individuo, se busca brindar las informaciones adecuadas en las diferentes etapas evolutivas: niñez, adolescencia, juventud y hasta que se requiera para su pertinente comprensión, conciencia y práctica con responsabilidad, abarcando los aspectos biológicos, psicológicos, emocionales, sociales y espirituales para ser enmarcada en todas las dimensiones del ser, dejando de ser tabú para convertirse en una educación consciente y responsable.

Considerando que en la actualidad los adolescentes despiertan más temprano que en otras épocas a la actividad sexual o se encuentra más expuesta a luz del mundo, al igual los jóvenes presentan una práctica sexual muy activa, teniendo implicaciones de riesgos y posibles consecuencias negativas. Situaciones que pueden ir desde un embarazo no deseado o a temprana edad, hasta infecciones de transmisión sexual (ITS) que varían en su índice de gravedad hasta llegar a ser amenazantes a nivel de mortalidad como es en algunos casos el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA).

Las situaciones antes nombradas nos invitaron a realizar gestiones desde el sector educativo y, específicamente, en orientación para concretar acciones sobre el tema, debido a que en las universidades se recibe adolescentes y jóvenes que ven interrumpidos generalmente sus proyectos de vida, estudio, entre otros, por encontrarse con dificultades muchas veces como estas, que los desvían de sus metas iniciales al ingresar a cursar estudios superiores.

Igualmente, fueron detectados los requerimientos en el área de sexualidad a través de un diagnóstico realizado dentro de la universidad en cuestión, la técnica y el instrumento de recolección de datos que fue empleado fue una encuesta con el fin de obtener los resultados para dicho diagnóstico, previa realización de entrevistas con el personal de especialistas adscritas al Departamento de Desarrollo Estudiantil de la institución, donde se pudo percatar en la población estudiantil que oscila entre adolescentes jóvenes y adultos, la necesidad de información sexual para prevención y problemáticas mencionadas, así como la concienciación y la reeducación para una práctica sexual sana y responsable.

Ante las dificultades encontradas que tienen que ver con el manejo de las relaciones y toma de decisiones influenciadas por una sexualidad inconsciente, las mismas permitieron reconocer algunas de las causas principales de las complicaciones que presentan los jóvenes universitarios y que afectan directa e indirectamente en el rendimiento académico, además de influir en las relaciones interpersonales con sus familiares y entorno social.

Por tanto, dentro de la praxis de la orientación se origina el deber de informar y educar mediante el programa propuesto, entregando herramientas que apoyen al estudiantado a través de la realización de proyectos de vida, contribuyendo a establecer metas, rumbo y direccionalidad para una mejor calidad de vida que pretenda ser próspera, confortable, que los satisfaga en cada decisión, que se refuerce con los logros de sus aspiraciones y metas a alcanzar. De lo anterior, surge los motivos que justifican la aplicación del plan para fomentar en los estudiantes, el conocimiento requerido que les permita internalizar los orígenes y consecuencias del aumento desproporcionado de cifras con las diferentes situaciones reseñadas y lograr minimizarlas o llegar a la solución de ellas.

La población estuvo representada por un total de 2000 estudiantes y la muestra para ejecutar la planificación de las actividades del programa fue de 50 estudiantes que pertenecían al curso introductorio de la institución y en algunos casos estudiantes regulares que se sumaron a participar motivados por la información y el tipo de estrategias. De igual manera, se incorporaron docentes y personal a las actividades planteadas.

El programa *Reeducando desde el amor y la conciencia hacia una sexualidad responsable* tuvo como objetivo general: Promover en los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Politécnica, la valoración de la sexualidad, mediante la reeducación en valores y la concientización para la reflexión y el cambio de actitud hacia una sexualidad sana y responsable. Como objetivos específicos: Reeducar a los estudiantes hacia la práctica de una sexualidad responsable. Motivar a la valoración positiva del propio cuerpo y la vivencia de una sexualidad placentera y responsable consigo mismo(a) y con el otro(a), como estrategia para la prevención de embarazos no planeados, el abuso sexual y la transmisión de Infecciones de transmisión sexual (ITS). Contribuir al reconocimiento de las habilidades, destrezas y limitaciones en las dimensiones de lo intelectual, emocional y social para una sexualidad responsable. Incentivar a la población estudiantil a ser protagonistas de la reeducación desde el amor y la conciencia hacia una sana sexualidad.

Las fases del programa fueron el diagnóstico, donde hubo la recolección de los datos, observación participativa y análisis de resultados para así evaluar la problemática presente. Posteriormente se procede a planificar y a desarrollar el plan de acción donde se establecen los objetivos del programa y se definen los procedimientos adecuados para alcanzarlos. Luego, se procedió a la ejecución y evaluación. En esta fase de ejecución se llevó a cabo cada plan de acción con la finalidad de reeducar e interactuar afectiva y cognitivamente con cada participante, estructurado en ocho (08) actividades que fueron aplicadas, presentadas a continuación:

**Tabla 11**

*Cronograma de actividades*

Modalidad	Tópicos	Fecha	Nº de Beneficiarios	Evaluación
Conversatorios	Programa	18/02/16	45	Observación Participante.
Taller	Reeducando desde el amor y la Conciencia a una Sexualidad Responsable	25/02/16	50	
Taller	Infecciones de Transmisión Sexual y Métodos Anticonceptivos	03/03/16	55	Registro de Asistencia.
Video Foro	Influencias del Consumo de Drogas y Alcohol en la Sexualidad	10/03/16	50	Sistematización de actividades. Fotos. Objetivos logros y limitaciones.
Taller	Planificación Familiar	24/03/16	50	
Dramatización	Diversidad Sexual, Homofobias y Homosexualidad	31/03/16	55	
Charlas	Parafilias y Perversiones Sexuales	07/04/16	55	
Circuito de Aprendizaje	Proyecto de Vida	14/04/16	65	

**Fuente:** Leal, Oliveros y Navas, (2016)

En los resultados obtenidos se logró sensibilizar a los estudiantes, docentes y comunidad respecto a la sexualidad responsable, se registró una participación activa y la demostración de interés en relación al tema. Se alcanzaron los objetivos del programa: *Reeducando desde el amor y la conciencia hacia una sexualidad responsable*. La diversidad de preguntas e inquietudes realizadas mostraron la motivación y receptividad de los participantes. De la misma forma, el apoyo logístico brindado por el personal de la

institución fue determinante para el éxito en la ejecución del programa, evidenciándose la capacidad de trabajo en equipo y colaboración mutua, manifestándose la alianza entre universidades para el bien común.

Hubo un despertar en la curiosidad de los estudiantes por el programa: *Reeducando desde el amor y la conciencia hacia una sexualidad responsable*, una vez dada su presentación, se difundió la información entre los pares y docentes; se logró comunicar sobre las causas y consecuencias de las relaciones sexuales sin sentido de la responsabilidad, las enfermedades, infecciones de transmisión sexual (ITS), respondiendo a las inquietudes expresadas por los beneficiarios, igualmente, se hizo hincapié sobre algunas señales de alerta indicativas del consumo de drogas y las posibles consecuencias. Además, los estudiantes lograron realizar y explicar de forma clara su proyecto de vida, plasmando sus metas y el futuro deseado de acuerdo a planes en las diferentes dimensiones del ser tomando en cuenta su sexualidad de manera responsable.

Quedó demostrada la contribución que se aportó en el área de salud, la temática sexualidad que incluye elementos importantes a concienciar en la adolescencia y la juventud. Al finalizar, se encontró estudiantes conocedores, atentos, dirigidos a una sexualidad con mayor compromiso, prevenidos en salud, en cuanto a infecciones de transmisión sexual (ITS), virus de inmunodeficiencia humana (VIH), virus de papiloma humano, (VPH), entre otros, sensibilizados hacia una sexualidad desde el amor y la responsabilidad, con reforzamiento de la autoestima, el respeto por sí mismo y los demás, planificando su vida y familia.

Se concluye que el programa *Reeducando desde el amor y la conciencia hacia una sexualidad responsable*, podrá servir de referente para la aplicación en otras universidades de la región y del país. La educación desde la prevención es imprescindible para lograr el cambio de concepciones y costumbres equivocadas en cuanto a la sexualidad.

Para educar sexualmente a los adolescentes y jóvenes no se trata de solo comunicar y transmitir los valores, ni si quiera mostrarles las reglas morales que hacen falta para alcanzar su madurez humana, va más allá, hacia una ponderación de sus responsabilidades y el compromiso consigo mismo, con el otro y con su propia ética. Es educar y orientar a los estudiantes para actitudes y comportamientos consonantes con una visión positiva de la sexualidad humana a través del amor, del respeto, conduciéndose sana y coherentemente con sus objetivos en la vida y tomando en cuenta a la sociedad en su conjunto.

He aquí la relevancia de que los educadores y orientadores puedan ser guías para ayudar a las futuras generaciones a que ellos mismos descubran en qué consiste una vida productiva y meritoria para su desarrollo como personas incluyendo la sexualidad como parte de ese desarrollo, que sean capaces de comprender las actitudes que los van a guiar hacia su plenitud de vida acordes a las exigencias de la sociedad y contribuir en general a un mejor país.

### **Experiencia de orientación en el Departamento de Bienestar Estudiantil a nivel de educación universitaria**

Desde mi experiencia, en un instituto universitario primero como orientadora y luego como jefe de bienestar estudiantil, puedo compartir lo siguiente. Les describo inicialmente el contexto. El instituto universitario en el que tuve la oportunidad de laborar por varios años consecutivos, es de carácter público, de larga data y trayectoria académica en el país y la región, ubicado en Valencia, estado Carabobo, atiende carreras técnicas de varias especialidades y contaba con distintos departamentos en el área administrativa y académica, dentro del cual uno de los departamentos era el de bienestar estudiantil que, a su vez, comprendía varios servicios multidisciplinarios para brindar atención a toda la población estudiantil matriculada.

En esta institución, me inicié como orientadora, luego al pasar de los años me postularon como Jefe o Coordinadora (e) del Departamento de Bienestar Estudiantil, para lo cual aprovecho destacar que el orientador desde sus competencias puede ocupar cargos de jefaturas, de acuerdo a su perfil y capacidades, coordinando, planificando, diseñando, ejecutando y evaluando planes, proyectos y programas, así mismo, puede dirigir un equipo multidisciplinario, tal fue el caso dentro del departamento antes mencionado.

Como jefe o coordinadora del Departamento de Bienestar Estudiantil, me correspondió cumplir funciones fundamentales como las mencionadas anteriormente, además de acompañar y/o supervisar y evaluar actividades de atención individual y colectiva, dirigidas tanto a la comunidad estudiantil como a la comunidad en general. De esta manera, en él se contribuía al bienestar individual y social del estudiante, facilitando el desempeño satisfactorio de su vida universitaria, propiciando su prosecución y culminación de la carrera. Igualmente, se brindaba el apoyo a toda la organización y comunidad.

En dicha jefatura, se asistía a reuniones donde se comunicaban las directrices generales e institucionales, líneas ministeriales, entre otras, se solicitaba planificaciones e informes de cada servicio, estadísticas de casos atendidos y situaciones para ser informadas, en este marco, también se manifestaba en forma oral y escrita en sesiones con el personal donde se demandaban las planificaciones e informes mensuales, trimestrales y semestrales según se necesitaran, se hacían y se entregaban estadísticas de casos atendidos en los diferentes servicios, así como se manifestaban las necesidades de cada servicio, al igual se planificaba, diseñaba ejecutaban y evaluaban planes de acción del departamento y sus servicios.

Dentro del Departamento de Bienestar Estudiantil, los servicios estudiantiles que se ofrecían al estudiante eran los siguientes: Servicio de orientación, psicología, trabajo social, medicina general, odontología y comedor. En cuanto al servicio de orientación por el cual concursé y quedé asignada en el cargo, lo compartía con una orientadora más, posteriormente, se fueron incorporando, dos (2) orientadoras más, habiendo un total de cuatro (4) orientadoras para conformar un equipo interdisciplinario, al cual nos correspondía asesorar a los estudiantes en el proceso de su crecimiento personal y social a fin de lograr el desarrollo integral de su personalidad, en las áreas de atención personal-social, educativa, vocacional, laboral y comunitaria.

Desde mi desempeño como orientadora, siempre se realizó con un trabajo coordinado, organizado y planificado, donde a pesar de efectuar atenciones a nivel individual, también se integraba con el aporte de otros especialistas en una labor mancomunada como un equipo multidisciplinario. Para ilustrar al respecto, algunas de las actividades podían ser sugeridas o dirigidas para Subdirección Académica o Directivos, otras eran iniciativas propias en pro de las dificultades, necesidades encontradas en nuestro diagnóstico de requerimientos de nuestra población, las cuales eran notificadas mediante informes escritos, reportando lo encontrado a las jefaturas inmediatas, aquí se dependía en orden jerárquico, de la Subdirección Académica de la institución, el orientador es considerado perteneciente al área académica por ser docente, aunque se cumplieren actividades administrativas, como es el deber ser, pues somos Licenciados en Educación, mención Orientación.

Continuando el recuento, luego de las necesidades encontradas en el diagnóstico, allí iniciábamos un plan operativo y coordinábamos las acciones, también presentando nuestro plan anual, semestral o trimestral, a los canales regulares según correspondían como he mencionado antes, de tal manera que, nuestras tareas se establecían con

protocolos organizacionales muy claros, informando, presentado nuestra planificación, comunicando a los entes involucrados, motivando a la participación, promocionando, solicitando los espacios para la realización de nuestras actividades y por último siempre eran evaluadas, para tomar en cuenta en las próximas planificaciones y acciones.

En la labor de orientación a nivel grupal, también se realizaban programas en las distintas áreas para cubrir los requerimientos de la población institucional, se cumplían estrategias en las modalidades de charlas, talleres, eventos, tertulias, jornadas, ferias, siempre bajo innovación con nombres y títulos llamativos para atraer a la población institucional. Por ejemplo, las ferias vocacionales se denominaban *Encuentros con tu ser, Eligiendo tu futuro* y así toda actividad planificada, dicha feria se efectuaban anualmente, con anterioridad se llevaba la invitación a los liceos y escuelas técnicas, se presentaban jornadas también en algunas ocasiones, cada carrera con sus recursos para promocionarlas, con *stands*, presentaciones alusivas a su área, anfitriones; se seleccionaban profesores y estudiantes para representar cada *stand*, con sus respectivos trípticos, volantes, afiches, póster, elaborados por cada grupo organizador, el cual siempre coordinaba el equipo orientador.

Sus resultados siempre fueron exitosos: se lograba la captación de estudiantes para el nuevo ingreso a la institución, anterior y posterior al evento se hacían reseñas en la prensa regional, así como en los boletines informativos de nuestra casa de estudio. Acto seguido, al ingreso de estudiantes, el servicio de orientación coordinaba con el apoyo de los especialistas de los servicios de bienestar estudiantil, el curso de inducción de alumnos nuevo ingreso, en él mismo se proporcionaba informaciones pertinentes referidas a los servicios de orientación, psicología, médico - odontológico, social, becas, ayudas económicas, preparadurías, fundación de asistencia médica para la educación superior, (FAMES), así como también, comedor, transporte, normas, reglamentos, carreras, procesos académicos y administrativos, se invitaban a los jefes de departamentos y servicios para brindar el conocimiento en cuanto a sus áreas y competencias. Para finalizar, se les hacía un recorrido por las instalaciones para conocerlas y tener ubicación de las distintas dependencias de la institución, culminando en algún compartir de experiencias, evaluando su desarrollo, de un modo cercano y afectivo.

Cabe agregar, el evento que se les preparaba a razón de la bienvenida de alumnos nuevo ingreso, en dicho evento presentes (autoridades, jefes y coordinadores de departamentos de las carreras y administrativos, todo el personal de bienestar estudiantil como organizadores, centro de estudiantes, orfeón). Del mismo modo, se invitaba a estudiantes



regulares a recibir reconocimientos como mejores índices estudiantiles, muchos de ellos obteniendo con ello, el beneficio de las becas u otro servicio que se brindaba a los estudiantes, como parte de la motivación para los nuevos ingreso, en ocasiones, también, nos acompañaban los estudiantes de últimos semestres los cuales recibían a los estudiantes nuevo ingreso, compartiendo además con actividades dinámicas, lúdicas y amenizadas con aportes musicales.

Tal como se ha visto, se pueden efectuar muchas acciones en pro de una institución, desde el orientador, coordinador, promotor, motivador y, en este aparte, que mencionaré además como facilitador, de esta manera, se ejecutaban de modo similar, talleres de crecimiento personal en el clima organizacional, estas eran dirigidas a personal administrativo, obrero, docentes y los que quisieran participar, siempre muy abiertas al público dichas actividades, con temáticas concernientes a comunicación, trabajo en equipo, inteligencia emocional, liderazgo, gerencia, cambios, cooperación. Asimismo, se desarrollaron, en otros tópicos, normas, autoestima, celebraciones de fechas, día de la mujer, entre otros, Se promovían de manera preventiva, además, talleres y charlas de salud en general, psiconeuroinmunología, sexualidad, infecciones de transmisión sexual, con los especialistas que contábamos en el servicio médico- ginecológico y de ser necesario con invitados especialistas.

Por otra parte, se formalizaban los cursos introductorios a través de programas planificados para el ingreso de estudiantes a la institución, fortaleciendo las áreas básicas: lenguaje, matemática, química, informática y, en este caso, las orientadoras y psicóloga con la asignatura de crecimiento personal y valores. Resulta oportuno nombrarles, en cuanto al apoyo que nos solicitaba la Subdirección Académica, emprendíamos procesos de evaluación del personal docente, donde el rol de asesor estaba presente con un acompañamiento al docente y a los estudiantes, abarcando el área académica, cabe agregar que también se programaban y ejecutaban visitas a las instituciones para promoción del instituto en cuanto a ofertas de carreras y charlas vocacionales, destacándonos en la atención al área vocacional.

De otra manera, se prestaba el soporte y participábamos activamente en las jornadas de investigación, con nuestra intervención desarrollando el rol de investigadores que debe mostrar además un orientador, nos comprometíamos y motivamos en jornadas de ornamento demostrando el sentido de pertenencia a nuestra institución. De igual manera, se llevaban a cabo charlas informativas y divulgativas de los reglamentos y normas

institucionales, haciendo énfasis en los derechos y deberes estudiantiles, las normas disciplinarias, el cuidado de los bienes e informaciones de procesos académicos administrativos y vocacionales, entre otros, tanto a estudiantes nuevo ingreso como a los regulares. Se prestaba, adicionalmente, el apoyo al comedor a razón de normas y disciplina, incluso conformé comisiones y la coordinación del mismo en una oportunidad.

Ahora bien, se puede recalcar que se establecían los enlaces con otros servicios y se trabajaba en equipo para la mayoría de las actividades grupales, apoyando en difusión, motivación u otra requerida, por supuesto cada uno respetando sus perfiles y áreas de acción. De igual manera, se desarrollaban alianzas con otros departamentos como Educación Física y Recreación para las actividades lúdicas y de recreación, de modo similar, con las actividades culturales y de formación integral, se contactaba con el orfeón, la banda show para amenizar o iniciar los actos protocolares, la labor se hacía a nivel de integración con los entes necesarios para cumplir los objetivos y metas planteadas.

Es importante destacar, que las actividades grupales permitían visualizar o detectar casos que requerían la atención individual, al igual los participantes que tenían la necesidad del servicio de orientación se acercaban a buscar la asesoría y consulta, entonces se puede decir que se iniciaba la captación de estudiantes o asesorados para ser atendidos. Lo anterior expuesto, invita al orientador a no esperar que los casos vengan a ti, a una oficina sino ir a ellos, también. En todas mis experiencias, quedó demostrado que debemos interactuar en las aulas, con los docentes, los estudiantes, el personal de la organización, *el escritorio* sirve para otras funciones administrativas, para las entrevistas un espacio reservado es pertinente, pero nunca un orientador encerrado en cuatro paredes, pues el orientador está llamado a ser dinámico, proactivo, siendo promotor, motivador, investigador, entre otros roles.

A nivel de la orientación individual, es propicio señalar que se atendía los casos personales, disciplinarios, vocacionales, de elección de carrera, de cambio de carrera, de retiros transitorios y definitivos de la institución, seguimiento a becarios en cuanto a rendimiento, reconocimientos a los altos índices académicos, detección de estudiantes con dificultades de aprendizaje o con dificultades en asignaturas específicas, casos de estrés, dificultades económicas, solvencias de los servicios, y asesorías varias según el índole que se requiriera. Para estos tipos de entrevista, se realizaron formatos e instrumentos de acuerdo a cada una de las necesidades para facilitar el asiento de los datos o informaciones requeridas, de la misma forma, se utilizaban algunos tests vocacionales, tests de

personalidad, de inteligencia emocional, de utilización de hemisferios cerebrales, canales de mayor predominancia para la recepción de información y aprendizaje, adicional se realizaban ejercicios para diferentes temáticas autoestima, cambio de patrones, técnicas de estudios, motivación, proyectos de vida, entre otros.

En lo que respecta a los materiales y recursos, no solo se elaboraron formatos para entrevistas, se agregaban los necesarios para informes, para estadística de casos de atención, donde se reflejaban los casos asesorados y su seguimiento, de la misma forma, se realizaron trípticos, cuadernillos informativos, materiales de normas disciplinarias y normativas para el cuidado de los bienes institucionales. En cuanto a la competencia de diseño, tuve la oportunidad de crear con otras colegas, un programa de la asignatura de orientación, que en algún momento era dictada dentro de las carreras en la institución, en el anterior plan curricular y los estudiantes reincorporados en transición de ese plan, debían cursarla, en esos momentos se abría el espacio para el orientador dar clases en su área.

En el marco de la asesoría individual comentada, cuando los casos ameritaban la atención o asesoría más allá de las competencias en orientación eran referidos al especialista y servicio requerido, del mismo modo, se hacían mesas de trabajo con la coordinación del departamento y los involucrados, donde teníamos casos compartidos que ameritaban una labor multidisciplinaria, de mucha relevancia para el desarrollo integral de los estudiantes.

Es relevante mencionar que apoyábamos desde las competencias orientadoras al servicio social, (trabajadora social), en las entrevistas para asignación de becas: Beca estudio, beca excelencia, beca trabajo, beca preparaduría, para lo cual se efectuaban estudios socio económico que permitieran prestar las ayudas necesarias a los estudiantes, otra oportunidad para detectar casos o necesidades de atención. Particularmente y, de gran envergadura para la figura del orientador, era cuando las autoridades universitarias solicitaban el apoyo de orientación y psicología, ante circunstancias disciplinarias para dar nuestra opinión en asesoría y consulta por algunos escenarios presentados con los estudiantes, pues éramos tomados en cuenta para situaciones donde se sabía que se podía brindar los conocimientos y colaboración para la toma de decisiones, procesos, conclusiones y sugerencias. Cabe resaltar, el trabajo mancomunado que siempre se cumplió con la psicóloga, en mi experiencia específica de mucho aprendizaje con un respeto increíble por los campos de cada quien y las competencias de cada una como profesional, siempre existía la consulta mutua, rompiendo muchos paradigmas entre las

diferencias entre estos especialistas, al contrario la buena fusión personal y laboral, favoreció en resolver muchos casos dentro de nuestra institución y puedo decir que hubo el fortalecimiento de ambas partes a nivel profesional y personal, lo que es significativo en nuestros campos laborales para llevar siempre relaciones armónicas, cordiales y de respeto.

En conclusión, la experiencia fue muy nutritiva a nivel profesional y personal, reafirmando mi vocación como orientadora y brindando lo mejor de mí, para el éxito de la labor, mi mensaje para todos los lectores en especial a los nuevos egresados es *atreverse*, sin limitaciones creadas por el miedo u otras causas, muchas veces imaginarias para ejercer la orientación, ¿Si se necesita ayuda? se busca, se pide, nos documentamos, debido a que fuimos formados con gran cantidad de insumos curriculares dentro de la carrera y mención y con muchas competencias para el ejercicio profesional, por ello, en el campo de acción, se produce el proceso de “darse cuenta” que están allí, que se poseen, tenemos el poder y el compromiso de ponerlas en práctica al servicio de la educación y la sociedad.

Como una nota adicional a las experiencias narradas que, por supuesto, son muchas y solo hemos plasmamos algunas de referencia para nuestros estudiantes y colegas, es de suma importancia, que el orientador asuma sus roles como asesor, consultor y promotor social de **LA FAMILIA**, pues muchas de las situaciones y dificultades presentadas requieren de su participación. Si se trabaja aislado, los resultados nunca serán los mejores. La familia y la comunidad deben ser integradas a las instituciones educativas para una labor conjunta. Es conocido que la familia es un sistema interconectado, en el cual es necesario conocer todas las relaciones que se dan en ella, ya que intervienen y afectan a cada miembro.

Por tal motivo, es un trabajo que debería implementarse con más fuerza y prioridad en nuestras instituciones, para que pueda establecerse un apoyo más efectivo. Los padres son responsables de la educación de sus hijos, tienen la obligación de ayudar a sus hijos e intervenir en la orientación también apoyando al personal especializado que los atiende, proporcionando información que solo padres y representantes conocen, aclarando dudas, contando la historia familiar, antecedentes del asesorado y, en fin, todo lo que sirva para contribuir a un asesoramiento profesional exitoso.

Debemos aplicar nuestras competencias para motivar a los padres, representantes o responsables a participar activamente en el proceso educativo de sus representados. Desde nuestras experiencias, afirmamos que los padres si asisten a las actividades

programadas en los centros educativos y comunitarios, si hacemos algo más humano, que pegar afiches o enviar tarjetas de invitación. Tenemos que hacer contacto personal, establecer *rapport*, acercarnos y ofrecer nuestra ayuda para las situaciones difíciles que se presenten con sus hijos, programar paseos, convivencias, celebrar con ellos el día de la familia, los padres, cumpleaños, entre otras. Las redes sociales son una valiosa herramienta para contactar con ellos de manera directa y oportuna, así como también hacer uso de las bondades de la telefonía celular.

## Susana Leal Totesaut

### Un recuento de las vivencias para la construcción del presente libro como reflexión de cierre

En el momento de inicio, cuando acordamos investigar y reflexionar para dejar algunos aportes a estudiantes y docentes sobre la orientación como praxis, nunca pensamos todo lo que tendríamos que vivir en los próximos 365 días, tiempo que duraría nuestro permiso de año sabático para la construcción de nuestro producto académico: libro.

No fue fácil concentrar nuestro potencial humano en la producción del libro, puesto que el momento histórico de marzo 2019 se caracterizó por una profunda crisis política, social, económica y también eléctrica en Venezuela. Precisamente, cuando iniciábamos nuestras investigaciones en diversas fuentes y haciendo uso del internet en las bibliotecas virtuales, el día jueves 07 de marzo de 2019 en horas de la tarde ocurrió un apagón eléctrico en el 70% del país, el cual se prolongó por seis días continuos y, en muchos estados del país, la problemática se extendió de manera intermitente con un sinnúmero de consecuencias que paralizaron casi todas las actividades del país y que continúan intermitentemente hasta los tiempos de culminación del libro sumados a otras situaciones de precariedad (octubre 2020).

Simultáneamente a esa situación, surgen acontecimientos políticos entre el gobierno y la oposición en el cual se hicieron convocatorias a la ciudadanía para que se movilizara en protestas, que crearon nuevas expectativas de libertad y también se crece la incertidumbre política, social y económica. Asimismo, se vive una situación de zozobra continua con consecuencias de gran impacto en la vida nacional entre las que se menciona la paralización de la industria y el comercio, de los servicios de la banca pública y privada, del suministro de agua, suspensión de las clases en todo el subsistema educativo, todo ello

aunado a una ola de calor propia del clima en esa época del año. La mayoría de los habitantes del territorio nacional venezolano ocuparon su tiempo en buscar las distintas alternativas para solventar la situación vivida, entre tanto, las presiones políticas generaban esperanza en unos, y desesperanza en otros, por acciones fallidas en contra del gobierno acaecidas en tiempos anteriores, en contraste con las presentes.

También, constituyó uno de nuestros principales obstáculos, la falla de conectividad que, por cierto, se ha mantenido y agudizado con el transcurrir del tiempo siendo octubre de 2020, uno de los momentos más críticos tanto con el servicio de Internet y las diversas redes sociales, así como también, la telefonía celular, que van de la mano con las continuas suspensiones del servicio eléctrico en todo el país.

Recuerdo que, para finales del primer trimestre de 2019, aún escaseaban algunos alimentos fundamentales de la cesta básica, por lo que era necesario invertir gran parte de nuestro tiempo diario en diversas colas para la compra de alimentos, productos de aseo personal y medicamentos. La crisis económica se agudizó y comenzaron los economistas a hablar de hiperinflación, todo ello provocó como consecuencia un bajo o ningún poder adquisitivo para un gran porcentaje de los habitantes de este país, los empleados públicos, comerciantes informales y, muy particularmente, los educadores.

Son tiempo de incertidumbre, cadenas presidenciales, fallas eléctricas, de combustible y otras que dieron origen a hechos de saqueos a transportes de carga de alimentos y a diversos locales comerciales, con la respectiva respuesta de los organismos de seguridad del Estado, lo que dejó como consecuencia destrucción y muerte en las zonas afectadas, agudizando más el problema y desmoralizando cada día más al pueblo venezolano.

La falta en el suministro continuo a las gasolineras generó la paralización del aparato productivo, transporte público, comenzaron a realizar horarios estratégicos de trabajo y también de estudio por una crisis profunda de este servicio. Había carencia de repuestos para vehículos, cauchos, baterías y otros. La mayoría de la población se movilizaba caminando largos trayectos. Algunos tomaban las famosas perreras (camiones con barandas o sin ellas), que trasladaban personas de pie y sin ningún tipo de seguridad, lo que provocó innumerables decesos a los que se le dio muy poca importancia.

Se agudizó la migración humana en casi todos los sectores del país provocando falla en los servicios por déficit en el personal que laboraba en instituciones del sector público y

privado, motivado al salario mínimo más bajo en la historia de Venezuela en medio de una economía dolarizada en todos excepto en los sueldos y salarios de los trabajadores. Se multiplicaron las renunciaciones o abandono de los puestos de trabajo en las organizaciones, provocando un colapso en estas y en el Servicio Administrativo de Identificación Migración y Extranjería venezolano, para otorgar oportunamente los pasaportes, así como también, otros documentos de identificación que permiten la salida legal del país.

Así como estos, muchos organismos del sector público no pudieron atender las demandas del colectivo. Por otra parte, surge el llamado bloqueo a Venezuela por parte de los Estados Unidos, un bloqueo multidimensional que cada día aumenta el riesgo país y avanza en detrimento de la calidad de vida del pueblo venezolano, lo que agudiza la crisis humanitaria en este país, caracterizada por desnutrición de la población, profundización de las enfermedades por carecer del dinero necesario para cubrir los tratamientos y atender las enfermedades. Se incrementan los suicidios y el abandono de niños y ancianos, entre otros, así como también, la delincuencia que nuevamente se fortalece por la presencia del dólar en la economía emergente, con un bolívar excesivamente devaluado y de circulación escasa.

También, los paros y protestas reaparecieron, con las consecuentes reprimendas del gobierno, todas estas con la finalidad de solicitar mejoras laborales, principalmente, el aumento de sueldos y salarios, acorde a la canasta básica integral. Cabe destacar que, uno de los gremios más afectados es el gremio docente desde la educación inicial hasta la universitaria quienes solicitan acciones humanitarias ante la Organización de Estados Americanos (OEA) en vista de la crítica situación económica. Los salarios son insuficientes para cubrir los gastos de transporte, alimentación, trabajo, salud, vivienda, seguros y servicios. Un gran número de docentes incursionan en diversas actividades económicas en busca de recursos para cubrir sus necesidades básicas. Se incrementan los permisos por reposos. Otros se jubilaron al cumplir el tiempo requerido. Hubo renunciaciones considerables en los cargos de primaria y básica y también en el sector universitario. Continúa la implacable diáspora venezolana y se inician diversas acciones de xenofobia en respuesta a estas.

En el primer trimestre del año 2020, se intensificó el bloqueo económico, las sanciones y medidas coercitivas unilaterales impuestas por el gobierno de los Estados Unidos contra el gobierno de Venezuela, con las implícitas consecuencias que impactaron negativamente a toda la población. Además de esto, surge la pandemia por el coronavirus (COVID-19) la

cual se suma a la cantidad de penurias antes descritas. Fue a partir del 16 de marzo de 2020, cuando el presidente de Venezuela, implementó el decreto de alarma por cuarentena, con medidas de aislamiento social, con cuarentena radical y flexibilizada, lo que provocó gran angustia nacional, incrementando de la crisis económica, paralización de ingresos a las familias sin empleos formales, miedo, estrés, angustia y tristeza en la población por el incremento de contagiados y fallecidos.

Por su parte, el Jefe de Estado ordenó desarrollar las actividades académicas haciendo uso de los recursos tecnológicos y las técnicas de información y comunicación, creando el programa “Cada familia una escuela”. Plan desarrollado en la República Bolivariana de Venezuela por el Ministerio del Poder Popular para la Educación a fin de garantizar la atención educativa a toda la población estudiantil del país como una alternativa más dentro del Plan Nacional de Prevención y Protección contra el Coronavirus (COVID-19).

Cabe destacar que, el mismo no obtuvo los resultados esperados por la carencia de equipos tecnológicos por parte de los estudiantes, representantes y docentes, además de las continuas fallas en el servicio eléctrico, Internet y telefónico. Muchos padres y representantes alegaron que resultó muy difícil desempeñar el rol de docente, por carecer de las herramientas tecnológicas, didácticas y del tiempo necesario para tal fin. En consecuencia, esta medida no contó con la total aceptación de los padres y representantes, estudiantes, docentes y sociedad civil, algunos consideraron que la medida encubría la carencia de gasolina a nivel nacional. De acuerdo con lo antes expuesto, la producción del libro no fue una tarea fácil, en medio de este escenario, sin embargo, logramos llegar a la meta con agradecimiento y satisfacción por ello. Se solicita la comprensión del lector, entendiendo que se hizo el mayor esfuerzo en situaciones nunca antes vividas con gran dosis de resiliencia. ¡La pandemia sigue!

**Xiomara Camargo Martínez**

**Aportes investigativos: Producciones intelectuales de las autoras y Publicaciones en conjunto de las autoras (Autorías y coautorías)**

- **Foro:** *Una experiencia de formación en investigación convivida con profesores-investigadores de la FaCE en socio antropología y mundo-de-vida para la comprensión de la persona en la prevención del consumo de drogas en educación.* **Título:** *Una experiencia*



de formación en investigación convivida para la comprensión de la práctica del consumo de droga. **Autores:** Luisa Rojas y Xiomara Camargo. Año 2016

- **Título:** *La orientación: Una praxis para la alteridad y la inclusión educativa y laboral.* **Autores:** Susana Leal y Xiomara Camargo. **La extensión universitaria, actualidad y perspectivas. Libro IV La extensión universitaria, las organizaciones sociales y las potencialidades naturales y humanas en las comunidades.** ISBN 978-980-233-642-5 - Año 2016.
- **Título:** *Manejo asertivo de los conflictos para la convivencia armoniosa.* **La extensión universitaria, actualidad y perspectivas. Autores capítulo de libro:** Luisa Rojas, Xiomara Camargo e Isaac Oliveros. Año 2016.
- **Título:** *Bienestar integral para el adulto mayor desde la familia y la comunidad.* **La extensión universitaria, actualidad y perspectivas. Autoras de capítulo de libro:** Luisa Rojas, Xiomara Camargo y Nelly Medina. Año 2016.
- **Título:** *Promoción del buen trato y la cultura de paz escuela-familia-comunidad.* **Autoras de capítulo de libro:** Xiomara Camargo, Luisa Rojas y Susana Leal. **La extensión universitaria, actualidad y perspectivas. Libro III La Extensión Universitaria Por Una Cultura De Paz Y Equidad.** Cap. XXII. FONACYT, ISBN 978-980-233-642-5 Dep. Leg. Ca 2016000127.2016.
- **Título:** *Establecimiento de estilos de crianza en pro del desarrollo integral de los adolescentes.* **Autores de capítulo de libro:** Xiomara Camargo, Susana Leal e Isaac Oliveros. **La extensión universitaria, actualidad y perspectivas. Libro IX. Universidad-sociedad. Identidad y participación.** ISBN 978-980-233-642-5 - Año 2016.
- **Título:** *Participación activa de los padres y representantes en el proceso educativo de sus representados. UEEB "Padre Bergeretti".* **Autoras de capítulo de libro:** Xiomara Camargo, Luisa Rojas y Yolanda Rodríguez. **Libro Producción intelectual en Ciencias de la Educación. Investigación y creación de la Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.** ISBN 978-980-233-604-3. Año 2016.
- **Título:** *Promoción de la cultura de paz desde la praxis de orientación.* **Autoras:** Xiomara Camargo y Susana Leal. **Congreso Internacional de Extensión Universitaria. Hacia una Universidad que se Transforma desde la Realidad Social en los Mundos de Vida Comunitario. Valencia - Carabobo.** Año 2016.

- **Título:** *Promoción del buen trato y la cultura de paz Escuela-Familia-Comunidad.* **Autoras:** Xiomara Camargo, Luisa Rojas y Susana Leal. **Congreso Internacional de Extensión Universitaria. Hacia una Universidad que se Transforma desde la Realidad Social en los Mundos de Vida Comunitario. Valencia – Carabobo. Año 2016.**
- **Título:** *Participación activa de los padres y representantes en el proceso educativo de sus representados. UEEB “Padre Bergeretti”.* **Autoras:** Xiomara Camargo, Luisa Rojas y Yolanda Rodríguez. **Congreso Internacional de Extensión Universitaria. Hacia una Universidad que se Transforma desde la Realidad Social en los Mundos de Vida Comunitario. Valencia – Carabobo. Año 2016.**
- **Título:** *Manejo asertivo de los conflictos para la convivencia armoniosa.* **Autores:** Luisa Rojas, Xiomara Camargo e Isaac Oliveros. **Congreso Internacional de Extensión Universitaria. Hacia una Universidad que se Transforma desde la Realidad Social en los Mundos de Vida Comunitario. Valencia – Carabobo. Año 2016.**
- **Título:** *Acuerdos familiares: Establecimiento de estilos de crianza en pro del desarrollo integral de los adolescentes.* **Autores:** Xiomara Camargo, Susana Leal e Isaac Oliveros. **Congreso Internacional de Extensión Universitaria. Hacia una Universidad que se Transforma desde la Realidad Social en los Mundos de Vida Comunitario. Valencia – Carabobo. Año 2016.**
- **Título:** *Proyectos comunitarios y orientación: Por una convivencia armónica y disminución de la violencia.* **Autoras:** Xiomara Camargo y Luisa Rojas Hidalgo. **Revista Orientación. pp. 124-141. ISSN 2244-7520. Volumen 2 N 2. Enero -junio, año 2015.**
- **Título:** *Promoción de cultura de paz desde la praxis de la orientación.* **Autores:** Xiomara Camargo y Susana Leal. **Memorias del 1er Congreso Internacional en Promoción de la Salud. ISBN: 978-980-233-595-4. Valencia, junio 2015.**
- **Título:** *Servicio comunitario, convivencia y cultura de paz: Una visión integral de la salud.* **Autoras:** Luisa Rojas Hidalgo y Xiomara Camargo.
- **Título:** *Una experiencia de bienestar integral en las y los adultos mayores a través del Servicio Comunitario.* **Autoras:** Xiomara Camargo y Luisa Rojas. **Revista Orientación. pp. 63-83. ISSN: 2244 -7520. Volumen 3, N°3 julio-diciembre, año 2015.**
- **Título:** *Por la promoción del buen trato y la cultura de paz: una experiencia de servicio comunitario desde la orientación.* **Autoras:** Xiomara Camargo y Luisa Rojas. **Ponencias XI Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación Miranda. FAVO, UPEL, 03-08-2014.**

- **Título:** *La orientación: Una praxis de alteridad para la inclusión educativa y laboral.* **Autoras:** Susana Leal y Xiomara Camargo. **XI Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación Miranda. FAVO, UPEL. 03-08-2014.**
- **Título:** *La promoción de la salud y los módulos de salud integral: Abordaje de una experiencia.* **Autoras:** Luisa Rojas Hidalgo y Xiomara Camargo. **Memorias de la XLIII Convención Anual de AsoVAC, Valencia, noviembre, año 2013.**
- **Título:** *Servicio comunitario y orientación: Por la promoción del buen trato y la cultura de paz.* **Autoras:** Xiomara Camargo y Luisa Rojas Hidalgo. **Acta Científica del I Congreso de Redes de Investigación Región Central. XV Jornada de Investigación UPEL-Maracay, en homenaje a los cuarenta años de la creación del Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay del 28 al 30 de octubre 2013. ISBN: 9789807335249.**
- **Libro:** *Aportes a la discusión en educación.* **Autoras:** Luisa Rojas Hidalgo y Xiomara Camargo. **Memorias de las IV Jornadas Internas de Investigación Humanística y educativa de FaCE-UC. Noviembre 2007. ISBN: 978-980-12-3901-1.**

#### Publicaciones de Xiomara Camargo Martínez

- **Revista Arjé. Vol. 12 N° 23, Julio-Diciembre 2018. Título:** *Cultura bioética e investigación en la educación universitaria.*
- **Memorias del evento. Salud Integral. IV Jornadas en salud integral y calidad de vida FaCE. 2016. Título:** *Una visión holística de bienestar.*
- **Capítulo de Libro Producción Intelectual en Ciencias de la Educación, Investigación y Creación de la Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. ISBN: 978-980-233-604-3. 2016. Título:** *El orientador(a) y su praxis en los centros comunitarios.*
- **Revista Arjé. pp. 235-244. ISSN: 1856-9153. Volumen 8, N° 15, julio- diciembre 2014. Tipo A. Título:** *Proyectos comunitarios y orientación: Una práctica a favor de los derechos humanos.*
- **Revista Arjé. pp. 417-436. ISSN: 1856-9153. Volumen 7, N° 12, enero-junio 2013. Tipo A. Título:** *Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales a través de las múltiples inteligencias.*

- **Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO). 3ª época, Vol. VI N° 16 Enero-Junio 2009.** Tipo A. **Título:** *La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje.*

### **Ponencias de Xiomara Camargo Martínez**

- **Congreso Internacional de Extensión Universitaria. Hacia una Universidad que se transforma desde la realidad social en los mundos de vida comunitarios. Valencia – Carabobo. 2016.** **Título:** *Promoción del buen trato y la cultura de paz Escuela-Familia-Comunidad.* **Título:** *Manejo asertivo de los conflictos para la convivencia armoniosa.* **Título:** *Participación activa de los padres y representantes en el proceso educativo de sus representados en la UEEB "Padre Bergeretti".* **Título:** *Servicio comunitario y orientación: Una acción para el desarrollo humano.* **Título:** *Bienestar integral para el adulto mayor desde la familia.*
- **I Simposio Comisiones de Bioética en la Universidad de Carabobo: bases legales, estructura y funcionamiento. 2016.** **Título:** *Estructuras y funcionamiento de la COFaCE-UC.*
- **IV Jornadas en Salud Integral y calidad de vida. 2016.** **Título:** *Salud integral. Una visión holística de bienestar.*
- **Congreso Nacional San Cristóbal. 2016.** **Título:** *Programa para la convivencia armoniosa y la disminución de la violencia escolar.*
- **I Congreso de Investigación. FACES-UC 2016.** **Título:** *Cultura bioética e investigación en la educación universitaria.*
- **I Congreso de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Repensando el futuro para intervenir el presente. 2015.** **Título:** *Una mirada de la educación, desde la complejidad para la coexistencia humana.*
- **I Jornada Divulgativa de la Producción Intelectual de Profesores e Investigadores de la FaCE-UC. Investigación y Creación 2015.** **Título:** *Por la promoción del buen trato y la cultura de paz: Una experiencia de Servicio Comunitario desde la Orientación.* **Título:** *El orientador(a) y su praxis en los centros comunitarios.*
- **X Jornadas de Investigación Postgrado. II Encuentro Internacional de Investigadores Universidad del Zulia. Punto Fijo-Falcón. 2014.** **Título:** *Diagnóstico participativo: Metodología para alcanzar el bienestar social desde el Servicio Comunitario.*

- **III Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica: En torno a la Participación. V Jornadas Red Comunidad-Universidad. 2014. Título:** *Estructura y funcionamiento de la COFaCE-UC.*
- **VII Congreso Nacional y 2do Congreso Internacional de Investigación. Repensar la Investigación en la Universidad Venezolana. UC. 2013. Título:** Acción para el fortalecimiento profesional y la co-participación transformadora de la comunidad. **Título:** Diagnóstico participativo: metodología para alcanzar el bienestar social desde el Servicio Comunitario.
- **International Conference of the IAEVG Montpellier. Francia. 2013. Título:** Proyectos comunitarios y Orientación: Una práctica a favor de los derechos humanos.
- **Congreso de Redes de Investigación- Región Central. 2013. Título:** *Proyectos comunitarios y orientación: Por una convivencia armónica y disminución de la violencia.*
- **IX Congreso Interdisciplinario de Orientadores 2012. Título:** *Promoción de la cultura de paz desde la praxis orientadora.*
- **Congreso Internacional de Orientación Escolar y profesional. Buenos Aires, Argentina. 2008. Título:** *Orientación comunitaria y bienestar colectivo: compromiso del orientador. Título: Planificación por proyectos en orientación bajo la metodología del marco lógico. Título: Bienestar integral para el adulto mayor desde la Familia y la Comunidad.*

#### Publicaciones de Susana Leal Totesaut

- **Revista Ciencias de la Educación, Volumen 29, nº 54 - 2 julio-diciembre 2019. Título:** *Enseñando ciudadanía. Autoras:* Zoraida Linárez y Susana Leal.
- **Revista Ciencias de la Educación, Volumen 28, Nº 51 - 1 enero - junio 2018. Título:** *Experiencia universitaria de prevención en orientación: Reeducando hacia una sexualidad sana y responsable. UNEFA sede-Naguanagua. Autoras:* Susana Leal. Isaac Oliveros y Oralís Navas.
- **Revista Arjé. Número 23 (julio-diciembre 2018). Volumen 12. Título:** *Retos del estudiante universitario en tiempo de crisis. Autoras:* Susana Leal, Yaletzi Velásquez, Noeli Meléndez y Engelber González.
- **Libro: Retos, alternativas y oportunidades de la investigación en educación. Educación, Sociedad y Cultura. Volumen III. Número de Depósito Legal:** CA2017000137 **ISBN Obra Completa:** 978-980-233-663-0 **ISBN Volumen:** 978-

- 980-233-667-8. 2017. **Título:** *Invasiones populares habitacionales: Hallazgos desde la orientación comunitaria*. **Autores:** Susana Leal, Isaac Oliveros y Luz Villa.
- **Publicación.** En capítulo de Libro **Encuentro de saberes a través del diálogo. Venezuela en la mira de las Ciencias Económicas y Sociales. Encuentro de saberes, Tomo IV cap. 91. Pp.1114-1123.** con número de Depósito Legal CA2016000143 e ISBN. 978-980-233-649-4. 2016© Ediciones Universidad de Carabobo Primera edición digital, 2017. **Título:** *Violencia intrafamiliar: Hallazgos desde la escuela*. **Autores:** Susana Leal e Isaac Oliveros.
  - **Publicación.** Capítulo de Libro **Encuentro de saberes a través del diálogo. Venezuela en la mira de las Ciencias Económicas y Sociales. Encuentro de saberes, Tomo IV, cap. 87. pp. 1069-1078** con número de Depósito Legal CA2016000143 e ISBN. 978-980-233-649-4. © Ediciones Universidad de Carabobo Primera edición digital, 2017. **Título:** *La inclusión social desde la integración Familia-Escuela-Comunidad para la participación protagónica de niños y adolescentes con necesidades*. **Autores:** Isaac Oliveros y Susana Leal.
  - **Revista Ciencias de la Educación, Volumen 26, N° 47-I, enero-junio 2016. Título:** *Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana: Comprensión retrospectiva e Historia-de-Vida*. **Autoras:** Vivian González y Susana Leal.
  - **Capítulo arbitrado en el Libro: Las Ciencias Sociales. “Repensando El Presente Para Intervenir El Futuro” Tomo III, CAP. 98. pp. 1125-1136,** con número de Depósito Legal Ifi5532016600776e ISBN 978-980-233-617-3. 2016. **Título:** *Hacia una educación más humana desde la alteridad y la ética*.
  - **Revista Latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano ISSN 2422-1872 Colombia. Abril, 2015. Título:** *La orientación educativa: Desarrollo e implementación pensamiento/recursos*.  
**Memorias I Congreso Internacional de Promoción de la Salud. FaCE. Universidad de Carabobo ISBN 978-980-233-595-4. 2015. Título:** *Procesos y competencias: Habilidades para la vida de los estudiantes de orientación a través de la praxis de pasantías*.
  - **Revista Educaweb. Monográfico. N° 291, ISSN: 1578-5793. España. 28-04-2014. Título:** *Orientación y alteridad: Formación profesional y compromiso ético para la educación/trabajo*.  
**Revista Arjé FaCE, N°15 ISSN: 1856-9153. 01-12-2014. Título:** *Perspectivas de la orientación como un derecho humano*.

## Ponencias de Susana Leal Totesaut

- **V Jornadas en Salud Integral y Calidad De Vida. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo, 2017. Título:** *Superaprendizaje: Una herramienta de conexión entre el cuerpo, la mente y el espíritu.*
- **Foro. 1era Jornada de Laboratorio Social Posgrado, FaCE. Universidad de Carabobo, 2017. Título:** *La forma de narrar la vida dice de la forma de practicar la vida.*
- **Congreso Internacional de Investigación e Innovación de la FACES Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2016. Título:** *Violencia Intrafamiliar: Hallazgos desde la Escuela. Título: La inclusión social desde la integración Familia-Escuela-Comunidad para la participación protagónica de niños y adolescentes con necesidades.* Ponencia. **Autores:** Susana Leal. Isaac Oliveros.
- **I Congreso Internacional de Investigación de la FaCE. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2016. Título:** *De la formación del investigador en historias de vida convivida.* Conferencista del Foro.
- **Congreso Internacional de Extensión. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2016. Título:** *Fortalecimiento de la conciencia cívica del estudiante universitario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.* **Autores:** Grisel Vallejo. Susana Leal e Isaac Oliveros.
- **Dirección de Extensión y servicio Comunitario. Proyecto Cultura Universitaria en Salud Integral IV Jornadas. FaCE. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2016. Título:** *Violencia de género. Prevención en salud desde la escuela.*
- **Congreso Internacional de Investigación de la FaCE. Retos, alternativas y oportunidades de la investigación en educación. Educación, Sociedad y Cultura. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2016. Título:** *Invasiones populares habitacionales: Hallazgos desde la orientación comunitaria.* **Autores:** Susana Leal e Isaac Oliveros. **Título:** *Experiencia universitaria de prevención en orientación: Reeducando hacia una sexualidad sana y responsable. UNEFA sede-Naguanagua.* **Autores:** Susana Leal, Isaac Oliveros y Oralís Navas.
- **I Congreso Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2015. Título:** *Hacia una educación más humana desde la alteridad y la ética.*

- **Ponencia Arbitrada Universidad del Zulia, Núcleo Punto Fijo, Falcón. X Jornadas de Investigación y Posgrado, II Encuentro Internacional De Investigadores. 2014. Título: Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana. Autoras: Vivian González y Susana Leal.**
- **I Congreso Internacional de Promoción de la Salud. Universidad de Carabobo. 049639. Valencia. Carabobo. 2014. Título: Procesos y competencias: Habilidades para la vida de los estudiantes de orientación a través de la praxis de pasantías.**
- **FaCE. Departamento De Orientación. Dirección de Extensión Pedagógica. Encuentro de Pasantes en Orientación Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2014. Título: Espacios convencionales y no convencionales de la praxis en orientación. El orientador en acción: Pasantías, procesos y resultados.**
- **II Jornadas de Salud Integral y Calidad de Vida. FaCE. Dirección de Extensión y Servicio Comunitario. Proyecto Cultura Universitaria en Salud Integral. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2014. Título: Salud Holística y bienestar. Título: Factores protectores en salud para los estudiantes universitarios.**
- **Congreso Internacional de Orientación. International Conference of the IAEVG Montpellier. Francia. 2013. Título: Perspectivas de la Orientación como un Derecho Humano.**
- **I Jornadas en Salud Integral y Calidad de Vida. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2013.**
- **IX Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación. CUAM. San Felipe. Yaracuy. ASOREY. FAVO. 2012.**
- **Foro: UPEL. El Mácaro, Aragua. 2011. Título: Propuesta de la nueva Ley de Educación Superior.**
- **I Congreso Latinoamericano de formadores de Orientadores. III Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación. Valencia. Carabobo. 2006. Título: Programa de orientación educativa dirigido a docentes para la transición académica exitosa.**

#### **Publicaciones de Luisa Rojas Hidalgo**

- **Revista Arjé Vol. 15, N° 28, Enero-Junio 2021 – ISSN 2443-4442. pp. 67-81. Título: La formación en la investigación convivida: métodos, dificultades y oportunidades. Autoras: Vivian González y Luisa Rojas Hidalgo.**



- **Revista Ciencias de la Educación Vol. 31, N° 57, Enero-Diciembre 2020, ISSN 2665-0231 – PPI990 02 CA 66. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. pp. 431-453. Título:** *Universidad, revistas científicas y divulgación del conocimiento.*
- **Revista Arjé Vol. 13, N° 25, Edición Especial, Julio-Diciembre 2019 – ISSN 2443-4442. pp. 90-110. Título:** *Familia, educación, orientación y asesoramiento: una experiencia desde la Investigación Acción Participativa. Autoras:* Betzabet Colina Mencias y Luisa Rojas Hidalgo.
- **Compiladora-editora:** Libro *Retos, alternativas y oportunidades de la investigación en educación. Abordajes metódicos de la investigación en el contexto educativo actual.* Volumen IV. Número de Depósito Legal: CA2017000138 - ISBN Obra Completa: 978-980-233-663-0 - ISBN Volumen IV: 978-980-233-669-2. Año 2018.
- **Compiladora:** Libro *Laboratorio social de investigación en Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Un espacio para el intercambio de experiencias investigativas.* ISBN electrónico 978-980-233-716-3. Año 2018.
- **Revista Arjé Vol. 12, N° 22, Enero-Junio 2018 – ISSN 2443-4442. pp. 542-548. Título:** *La etnografía: Una práctica social de investigación en las ciencias humanas. Autores:* Luisa Rojas Hidalgo y Francisco Rodríguez.
- **Libro Venezuela en la Mira de las Ciencias Económicas y Sociales. Encuentro de saberes. Tomo V. ISBN 978-980-233-649-4. Año 2017. Título:** *Los investigadores como personas y como grupo. La reflexión en la ejecución. Autoras:* Vivian González y Luisa Rojas.
- **Libro Venezuela en la Mira de las Ciencias Económicas y Sociales. Encuentro de saberes. Tomo III. ISBN 978-980-233-649-4. Año 2017. Título:** *Culto mágico-religioso y salud: Aproximación a una arqueología simbólica. Autores:* Luisa Rojas Hidalgo y Francisco Rodríguez.
- **Libro Las Ciencias Sociales. Repensando el Presente para Intervenir el Futuro. ISBN 978-980-233-617-3, 2016. Título:** *Salud-Enfermedad: Una mirada desde la socioantropología.*
- **Libro Ciencias Económicas y Sociales. Diálogo de Saberes. ISBN: 978-980-233-643-2. Año 2016. Título:** *El encuentro de un nuevo horizonte: Epílogo de mi experiencia doctoral.*
- **Libro Producción Intelectual en Ciencias de la Educación. Investigación y Creación de la Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. ISBN 978-980-233-604-3. Año**

- 2016. Título:** *Borburata y sus santos: una aproximación a la comprensión de los procesos simbólicos.*
- **Revista Orientación.** ISSN2244-7520 - Vol. 3, N° 3, Julio-Diciembre 2015, pp. 100-115. **Título:** *Investigar para orientar: una estrategia para el abordaje y comprensión del comportamiento humano.* **Autoras:** Luisa Rojas Hidalgo y Omaira Lessire de González.
  - **Memorias del 1er Congreso Internacional en Promoción de la Salud. Valencia, junio 2015.** ISBN: 978-980-233-595-4. **Título:** *Los Trabajos especiales de pregrado en orientación: Alta demanda de investigar comprensivamente sobre el tema del consumo de drogas ilícitas.*
  - **Libro Luces: Memorias de Trabajo Especial de Grado de la FaCE-UC** ISBN: 978-980-233-602-9. Vol. II, año 2015. **Título:** *La sobrecarga del cuidador informal del adulto mayor desde la percepción subjetiva. Propuesta de un programa de orientación para su abordaje.* **Autoras:** Betzy Rodríguez, Francys Mármol, Luisa Rojas y Maristella Colliva.
  - **Revista Multiciencias.** ISSN 1317 – 2255. Vol. 15 N° 4, 2015. **Título:** *Borburata, Santos y Simbolismo: Un Acercamiento a la Comprensión de la Multiculturalidad.*
  - **Revista Luces.** ISBN: 978-080-233-5947. Vol. 1, N° 1, diciembre 2014. **Título:** *Síndrome de Burnot y factores de riesgo. Estrategias para su abordaje.* **Autoras:** Inés Carusso, Samanta Herrera y Luisa Rojas.
  - **Revista Multiciencias.** N° Extraordinario 2014, ISSN 1317 – 2255. **Título:** *Servicio comunitario y orientación: Una acción para el desarrollo humano.*
  - **Diario El Carabobeño: 01 de septiembre de 2014. Edición Especial 81 Años. Cuerpo E. Pensamiento Crítico mente abierta.** **Título:** *De la ilusión a la desilusión.*
  - **Revista Multiciencias.** Vol. 13, N° 3, Julio-Septiembre 2013, ISSN 1317 – 2255 – pp. 300-306. **Título:** *Libertad de religión y creencia: Un reto para la orientación.*
  - **Actas del International Conference of the IAEVG Montpellier-Francia, 23-29-09-2013.** **Título:** *Libertad de religión y creencia como un derecho humano: Reto para la orientación en Venezuela. (Freedom of Religion and Belief as a Human Right: Challenge for Counseling in Venezuela).* En: [http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep\\_1/index.php/es/sessions-paralleles-parallel-sessions-sesiones-paralelas/cc\\_edit\\_data/34](http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep_1/index.php/es/sessions-paralleles-parallel-sessions-sesiones-paralelas/cc_edit_data/34).
  - **Revista Estudios Culturales.** N° 9 – Año 2012 - ISSN: 1856-8769. **Título:** *Orientación y religión popular: Su comprensión como expresión del Mundo Interior Personal.*
  - **Revista Arjé N° 9 julio – diciembre 2011 – ISSN 1856-9153. pp. 101-112.** **Título:** *La participación comunitaria y la organización participativa de niños, jóvenes y adultos.* **Autoras:** Omaira Lessire y Luisa Rojas.

- **Memorias de XIV Jornada de Investigación UPEL-Maracay. En Homenaje a los Cuarenta Años de la Creación del Instituto Pedagógico de Maracay.** Maracay del 25 al 28 de octubre 2011. ISBN: 978-980-7335-14-0. Título: *Cultura investigativa y orientación.*
- **Memorias del VII Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa. Visiones para un Pensamiento en Libertad.** San Cristóbal Táchira, abril 2011. ISBN: 978-980-244-663-6. Título: *Procesos simbólicos y salud: Proyecto de una investigación.*
- **Revista Mexicana de Orientación Educativa. 3ª época, Vol. VIII, Número 20, enero-junio 2011 - ISSN: 1665-7527. pp. 56-60. Título: La orientación en Venezuela: Desde el modelo educativo bolivariano.**
- **Memorias del VII Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Investigación. Diciembre 2010 “Investigación y Sostenibilidad de la Vida. Universidad de Carabobo “Dr. Francisco Javier Triana Alonso” Tomo III - ISBN: 978-980-233-563-3. pp. 1.919-1923. Título: Procesos simbólicos y salud: Aportes teórico-metodológicos para una investigación.**
- **Full papers and presentations The IAEVG- International Conference on Career Guidance and Counselling. Bangalore, India october 8-10, 2010. Título: Religiosidad popular: Reto para el orientador. Disponible en: <http://jivacareer.org/jiva/conference/docs/Luisa-Rojas-FullPaper.pdf>.**
- **Revista Brasileira de Orientacao Profissional. Volumen 10. N° 1 de 2009. ISSN 1679-3390. pp. 95-102. Título: Magia, religión y multiculturalidad: Reto para el orientador.**
- **Memorias de XIII Jornada de Investigación UPEL Fortalecimiento de Redes Sociocientíficas. Maracay del 20 al 23 de octubre 2009. ISBN: 978-980-7335-01-0. Título: Magia, religión y salud: Aportes para una investigación.**
- **Full papers and presentations IAEVG Conference IAEVG International Conference Coherence, Co-operation and Quality in Guidance and Counselling. Finland June 3 – 5, 2009. Título: Health and community: New places for the counselling in Venezuela. Disponible en: [http://ktl.jyu.fi/ktl/iaevg2009fin/full\\_papers](http://ktl.jyu.fi/ktl/iaevg2009fin/full_papers).**
- **Revista Ciencias de la Educación Segunda Etapa/Año 2008/Vol. I/ N° 32/julio-diciembre/ ISSN 1316-5917 – PPI990 02 CA 66. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. pp. 247-258. Título: Multiculturalidad, valores sociales y orientación: Aportes para la reflexión.**
- **Memorias del VI Congreso de Investigación Universidad de Carabobo. Octubre 2008 “La Investigación en el Siglo XXI: Oportunidades y Retos” Tomo I, ISBN: 978-980-233-482-7. pp. 242-246. Título: Prácticas mágico-religiosas y salud: Aportes para la construcción de un objeto de estudio.**

- **Revista Investigación en Salud. Volumen X, Número 1 abril de 2008. ISSN 1405-7980. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. OPD Hospital Civil de Guadalajara. México. pp. 8-13. Título: *Aportes para la construcción de una nueva visión de la salud.***
- **Revista Mexicana de Orientación Educativa. 2ª época, Vol. VI, Número 14, marzo-junio 2008 - ISSN: 1665-7527. pp. 31-36. Título: *Investigación-Acción y orientación: Experiencias desde la investigación educativa.***
- **Libro Aportes a la discusión en Educación; Memorias de las IV Jornadas Internas de Investigación Humanística y educativa de FACE-UC. Noviembre 2007. ISBN: 978-980-12-3901-1. Título: *Aportes para la construcción de una nueva visión epistemológica de la orientación.***
- **Revista Ciencias de la Educación Segunda Etapa/Año 2007/Vol. I/Nº 29/enero-junio ISSN 1316-5917 - PPI990 02 CA 66. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. pp. 243-252. Título: *Reflexiones para una nueva visión de la orientación.***
- **Revista Investigación en Salud. Volumen: VIII - Número 1 - abril de 2006. ISSN 1405-7980. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. OPD Hospital Civil de Guadalajara. México. pp. 31-35. Título: *Lo mágico religioso y el bienestar de los venezolanos.***

### **Ponencias y Conferencias de Luisa Rojas Hidalgo**

- **Semana de la Orientación en el marco del año jubilar de la Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Carabobo. 2022. Videoconferencia: *El arte de producir un libro digital. Nacimiento y producción de un libro digital en Orientación.***
- **Semana de la Orientación en el marco del año jubilar de la Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Carabobo. 2022. Simposio: *Análisis e interpretación de la información en Investigación Cualitativa. Título: Etnografía, análisis e interpretación de la información***
- **REP-Encuentros Educativos. Canal YouTube de la Red Ecuatoriana de Pedagogía. 2022. Título: *La categorización en el análisis del discurso.***
- **Simposio Internacional de Educación “Enfoque Biográficos en el Marco de la Pandemia por COVID-19”. Universidad de Xalapa. Xalapa-Enríquez. Veracruz.**

**México. 2022. Título:** *Los relatos de vida: una opción para aproximarnos a la comprensión de lo humano.*

- **Ciclo de videoconferencias sobre investigación y producción intelectual: el arte de la escritura, en el marco del II Congreso internacional de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Carabobo. 2020. Título:** *Revistas científicas y divulgación del conocimiento.*
- **Simposio Doctoral Educación y Orientación. Una Metamorfosis desde el Principio de Autonomía Deontológica. Universidad de Carabobo. Valencia – Carabobo. 2019. Título:** *Bioética, principio de autonomía deontológica y praxis de la orientación: aportes para una construcción teórico-epistémica.*
- **II Simposio Investigación-Acción Participativa de la Asociación Venezolana de Educación Católica. Seccional Valencia. Unidad Educativa Popular Santa Ana – La Castrera. Valencia – Carabobo. 2019. Título:** *La bioética en la investigación acción participativa: Código y conciencia humana.*
- **III Congreso Nacional de Investigación e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. 2019. Título:** *Bioética y Orientación: elementos a considerar para su praxis.*
- **Segundo congreso Latinoamericano y del Caribe 2017. Instituto Universitario Tecnológico Puerto Cabello. Carabobo. 2017. Título:** *Borburata y su San Juan Bautista: Patrimonio cultural de Carabobo.*
- **Segundo congreso Latinoamericano y del Caribe 2017. Instituto Universitario Tecnológico Puerto Cabello. Carabobo. 2017. Título:** *La formación en la investigación convivida: métodos, dificultades y oportunidades.*
- **Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Salud. Dirección de postgrado. Sede Carabobo. Doctorado en Ciencias Sociales mención Salud y Sociedad. Valencia. 2016. Título:** *Lo simbólico-imaginario y el proceso salud-enfermedad.*
- **Congreso Internacional de Investigación e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. Encuentro de saberes a través del diálogo. Valencia – Carabobo. 2016. Título:** *Culto mágico-religioso y salud: Aproximación a una arqueología simbólica.*
- **Simposio Los Estudios Doctorales: Obstáculos y Desafíos. Congreso Internacional de Investigación e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. Encuentro de saberes a través del diálogo. Valencia –**

- Carabobo. 2016. Título:** *Encuentro con un nuevo horizonte: Epílogo de mi experiencia doctoral.*
- **I Congreso Internacional en Educación. II Jornada Divulgativa de Producción Intelectual de Profesores Investigadores de la Educación UC – Retos y Oportunidades. Valencia – Carabobo. 2016. Título:** *La etnografía: Una práctica social de investigación en las ciencias humanas.*
  - **XI Jornada de Investigación y Postgrado. III Encuentro Internacional de Investigadores Ciencia para la Paz y el Desarrollo. Universidad del Zulia. Programa de Investigación y Postgrado. Núcleo Punto Fijo. Punto Fijo – Falcón. 2016. Título:** *Relatos de vida y abordaje de situaciones humanas desde la orientación.*
  - **XXII Jornadas y I Congreso Nacional de Salud Pública “Dr. Antonio Domínguez” Salud Pública una Revisión Necesaria. LVI del Departamento de Salud Pública. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Salud. Valencia – Carabobo. 2016. Título:** *Culto a los santos y simbolismo: Aproximación a una socioantropología de la salud.*
  - **I Congreso de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2015. Título:** *Salud-enfermedad: Una mirada desde la socioantropología.*
  - **Simposio Investigaciones Educativas: Dilemas contemporáneos. I Congreso de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia. Carabobo. 2015. Título:** *La teoría en la investigación educativa y sus implicaciones.*
  - **Foro: Prevención en el consumo de drogas ilícitas desde el horizonte de conocimiento de la socio-antropología y el mundo-de-vida: estado del arte del grupo focal de discusión e investigación. I Congreso Internacional en Promoción en Salud. Universidad de Carabobo. Valencia Carabobo. 2015. Título:** *Los trabajos especiales de pregrado en orientación: Alta demanda de investigar comprensivamente sobre el tema del consumo de drogas ilícitas.*
  - **I Congreso Internacional en Promoción en Salud. Universidad de Carabobo. Valencia Carabobo. 2015. Título:** *Servicio comunitario, convivencia y cultura de paz: Una visión integral de la salud.*
  - **I Jornada Divulgativa de la Producción Intelectual de Profesores e Investigadores de la FaCE-UC “Investigación y Creación 2015”. Universidad de Carabobo. Valencia.**

- Carabobo. 2015. Título:** *Borburata y sus santos: Una aproximación a la comprensión de los procesos simbólicos.*
- **I Simposio Orientación y Diversidad Cultural Étnica, Indígena Latinoamericano/ XI Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación 2014. Miranda. 2014. Título:** *Religiosidad popular: Reto para la orientación.*
  - **Segundo Café Tertulia Cogitate 2014. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia-Carabobo. 2014. Título:** *La FaCE y sus estructuras de investigación: Grupo de investigación orientación y diversidad GrIOD.*
  - **X Jornadas de Investigación Postgrado. II Encuentro Internacional de Investigadores Universidad del Zulia. Punto Fijo-Falcón. 2014. Título:** *Borburata, santos y simbolismo: Un acercamiento a la comprensión de la multiculturalidad.*
  - **1er Encuentro Regional de Ciencia y Tecnología. Región Centro-Norte Valencia-Carabobo. 2013. Título:** *Procesos simbólicos y búsqueda del sentido: aportes teórico-epistemológicos de un proceso investigativo.*
  - **International Conference of the IAEVG. Montpellier. Francia. 2013. Título:** *Freedom of religion and belief as human right: Challenge for counseling in Venezuela.*
  - **2do Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación en el marco de la LOCTI y del PEII. Caracas-Distrito Capital. 2013. Título:** *Culto a los santos, simbolismo y búsqueda del sentido: Fundamentos teórico-epistemológicos de una investigación.*
  - **LXIII Convención Anual de AsoVAC 2013. Valencia: Carabobo. 2013. Título:** *Santos de Borburata: Significados y representaciones.*
  - **VIII Congreso Nacional y 2do Congreso Internacional de Investigación. Universidad de Carabobo. Valencia- Carabobo. 2013. Título:** *Simbolismo, culto a los santos y salud-enfermedad.*
  - **XV Simposio Internacional de la AVECA “El Caribe: Diversidad, desarrollo e Integración”. Universidad de Carabobo. Facultad de ciencias de la Educación. Valencia- Carabobo. 2012. Título:** *Orientación y religiosidad popular: Su comprensión como expresión del mundo interior personal.*
  - **IX Congreso venezolano Interdisciplinario de Orientación. San Felipe-Yaracuy. 2012. Título:** *Orientación, investigación y comprensión del comportamiento humano.*
  - **1er Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación en el marco de la LOCTI y del PEII. Caracas-Distrito Capital. 2012. Título:** *Culto a los santos, simbolismo*

*y significados asociados al proceso salud-enfermedad: aporte para una investigación. Título: La investigación en orientación para el abordaje del comportamiento humano.*

- **International Career Guidance Conference. Cape Town. South África. 2011. Título: Guidance in Venezuela: A model for human development.**
- **VII Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa. Visiones para un Pensamiento en Libertad. San Cristóbal-Táchira. 2011. Título: Procesos simbólicos y salud: Proyecto de una investigación.**
- **XIV Jornada de Investigación. En Homenaje a los Cuarenta Años de la Creación del Instituto Pedagógico de Maracay. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Aragua. 2011. Título: Cultura investigativa y orientación.**
- **VIII Congreso venezolano Interdisciplinario de Orientación. Desafíos de la Versatilidad en orientación. VII Congreso de Orientación de las Américas. Maracaibo- Zulia. 2011. Título: La orientación y la comprensión de la religiosidad popular como expresión colectiva del mundo interior personal.**
- **VII Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación. Una Mirada desde los Aportes de la Neurociencia. Mérida- Mérida. 2010. Título: Orientación e investigación: Experiencias desde una cátedra.**
- **The IAEVG-Jiva International Conference on Guidance and Counselling. Bangalore, India. 2010. Título: Religiosidad popular: Reto para la orientación.**
- **VII Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Investigación “Investigación y Sostenibilidad de la Vida” Universidad de Carabobo “Dr. Francisco Javier Triana Alonso” Valencia-Carabobo.2010. Título: Procesos simbólicos y salud: Aportes teórico-metodológicos para una investigación.**
- **IAEVG International Conference 2009. Coherence, Co-operation and Quality in guidance and Counselling. University of Jyväskylä, Finland. 2009. Título: Health and community: New places for the counseling in Venezuela.**
- **V Jornadas de Ciencias Sociales. Estilos de vida, comunidad y salud. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Salud. Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social. Valencia. 2009. Título: Salud y comunidad: Nuevos espacios para la orientación en Venezuela.**



- **XIII Jornada de Investigación. Fortalecimiento de Redes Sociocientíficas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Aragua. 2009. Título: *Magia, religión y salud: aportes para una investigación.***
- **International Careers Conference 2009. Transforming Careers Unleashing Potential. Wellington, New Zeland. 2009. Título: *Community guidance: a vision for Latin America.***
- **III Jornada Interdisciplinaria de Orientación de los Llanos Centrales. Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. San Juan de los Morros- Guárico. 2008. Título: *Multiculturalidad y valores sociales: reto para el orientador.***
- **Celebración del Día Latinoamericano del Orientador. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia-Carabobo-2008. Título: *La orientación en Venezuela: Una visión histórica en un momento de transición.***
- **Congreso Internacional de Orientación Escolar y Profesional. AIOPS. La Orientación como Propuesta para la Ecología Social. Buenos Aires-Argentina. 2008. Título: *Orientación e investigación: experiencias desde la investigación educativa. Título: La orientación en Venezuela: una perspectiva desde el modelo Educativo bolivariano.***
- **VI Congreso de Investigación Universidad de Carabobo. La Investigación en el Siglo XXI: Retos y Oportunidades. Valencia- Carabobo. 2008. Título: *Prácticas mágico-religiosas y salud: aportes para la construcción de un objeto de estudio.***
- **I Congreso Latinoamericano de Orientação Profissional da ABOP – VIII Simposio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional. Bento Gonçalves-Brasil. 2007. Título: *Investigación-Acción y orientación: experiencias desde la investigación educativa.***
- **AIOSP/IAEVG Internacional Conference General Assembly 2007 Guidance and Diversity Research and Applications. Padova-Italia. 2007. Título: *Magia, religión y multiculturalidad del venezolano: un reto para el orientador.***
- **Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa. Universidad del Zulia. Maracaibo- Zulia. 2007. Título: *Investigación-Acción y realidad humana: experiencias con programas de orientación.***
- **V Jornada interna de Investigación Humanística y educativa del Personal docente y de Investigación de la FACE-UC. Valencia-Carabobo. 2007. Título: *Multiculturalidad y valores sociales: condición fundamental para la convivencia humana.***

- **IV Jornada de Investigación Humanística y Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia-Carabobo. 2006. Título: *Aportes para la construcción de una nueva visión epistemológica de la Orientación.***
- **I Congreso Latinoamericano de Formadores (as) de Orientadores (as). III Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación. Valencia-Carabobo. 2006. Título: *La investigación acción: Un método para la Orientación. Título: La promoción de la salud y los módulos de salud integral: una experiencia desde la orientación.***
- **III Jornada de Investigación Humanística y Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia-Carabobo, 2006. Título: *La promoción de la salud y los módulos de salud integral: Abordaje de una experiencia.***
- **II Congreso Pedagógico Bolivariano de Carabobo. Duración: 24 horas. 2005. Título: *Lo mágico religioso: expresión cotidiana del venezolano.***
- **II Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación. San Cristóbal - Táchira. 2005. Título: *El orientador como promotor de la salud integral: abordaje de una experiencia.***
- **Ciclo de Conferencias Herramientas para elaborar Proyectos de Investigación y Trabajo Especial de Grado Universidad de Carabobo. Valencia - Carabobo. 2004. Título: *La investigación en orientación y la cotidianidad del venezolano.***
- **I Ciclo de Conferencias de Evaluación, Investigación y Gerencia Educativa. Universidad de Carabobo. Valencia - Carabobo. 2004. Título: *Herramientas de evaluación en la Educación Básica.***
- **Primer Congreso Regional de Evaluación Educativa 2004. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia - Carabobo. Duración: 40 Horas. 2004. Título: *Evaluación docente en Educación Básica (tercera etapa) y Media Diversificada y Profesional.***
- **II Seminario Métodos de Evaluación Docente. Universidad de Carabobo Valencia - Carabobo Duración: 24 horas. 2004. Título: *La evaluación en la Educación Básica.***
- **Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional. División de Postgrado. Puerto Cabello - Carabobo. 2004. Título: *Técnicas de investigación documental.***
- **Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello. Puerto Cabello - Carabobo. 2000. Título: *Motivación hacia la investigación.***

- **II Jornadas Juveniles de Orientación “Conmemoración Día de la Juventud”.** Unidad Educativa Manuel Gual. Puerto Cabello- Carabobo. 1999. Título: *Adolescencia y sexualidad.*
- **I Jornadas Juveniles de Orientación “Conmemoración Día de la Juventud”.** Unidad Educativa Manuel Gual. Puerto Cabello-Carabobo. 1998. Título: *Familia y valores.*
- **Congreso Latinoamericano de Orientación y Asesoramiento. IV Encuentro de FAPOAL.** Maracay - Aragua.1998. Título: *Clima familiar y necesidad de logro de los estudiantes.*

## Referencias

- Ackermann, J. M. (1976). Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela. Santillana.
- Afonso Ribeiro, M. y Coropos Uvaldo, M. (2007). Frank Parsons: trayectoria del pionero del asesoramiento vocacional, profesional y de la carrera. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*. 8 (1), 19-31.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v8n1/v8n1a03.pdf>
- Aiken, L. R. (2003). Tests psicológicos y evaluación. (11ª ed.) (M. E. Ortiz Salinas y G. Montes de Oca Vega, Trads.). Pearson Educación.  
[https://www.academia.edu/42930589/Tests\\_Psicologicos\\_y\\_Evaluacion\\_Lewis\\_R\\_Aiken\\_11va\\_Edici%C3%B3n](https://www.academia.edu/42930589/Tests_Psicologicos_y_Evaluacion_Lewis_R_Aiken_11va_Edici%C3%B3n)
- Álvarez, M. (1995). Orientación profesional. Praxis.
- Alejandro, Y., Gómez, J., Montejo, A. y Vera, G. (2016). Cuadro comparativo: Los griegos y los orígenes de la filosofía. Consultado el 15 de octubre de 2020, de <https://es.slideshare.net/ArturoMontejo1/cuadro-comparativo-de-tres-grandes-pensadores-aristoteles-platon-y-socrates>
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Editorial Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Editorial Praxis.
- Andorno, R. (2012). Bioética y dignidad de la persona. (2da. Ed.). Tecnos.
- Andrade González, N. (2005). La alianza terapéutica. *Clínica y Salud*. 16(1), 9-29.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180616109001>
- Aragón, L. y Silva, A. (2004). Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica. Pax-Mex.
- Attali, J. (1981). El orden caníbal. Vida y muerte de la medicina. (F. Gutiérrez, Trad.). Planeta.
- Avruj, A. (2014). Psicósíntesis, la psicología del alma. Un camino hacia el sí mismo. Conciencia sin barreras. Consultado el 15 de octubre de 2020, de [https://www.visionintegral.com.ar/03\\_servicios\\_de\\_csb/04\\_asistencia\\_psicoterptca/grupo\\_psicosintesis.htm](https://www.visionintegral.com.ar/03_servicios_de_csb/04_asistencia_psicoterptca/grupo_psicosintesis.htm)

- Barry, R. y Wolf, B. (1957). *Modern Issues in Guidance Personnel Work*. Bureau of Publications, Teachers College T. Columbia University.
- Baumgardner, P. (2003). *Terapia Gestal. Teoría y práctica de Fritz Perls*. Editorial Pax. México. <https://institut-integratiu.com/glytsyko/Terapia-Gestalt-Teoria-y-Practica-Perls-F.pdf>
- Bausela, E. (2006). Áreas, Contextos y Modelos de Orientación en Intervención Psicopedagógica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 6(12), pp. 16-28. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1198>
- Bavister, S. y Vickers, A. (2011). *Programación neurolingüística (PNL). Las claves para una comunicación más efectiva*. Barcelona, España: Amat Editorial.
- BBC News Mundo. (2022). [Página Web en línea]. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-58436227> [Consulta: 2022, Julio 30]
- Beauchamp, T. L, y Childress, J. F. (1999). Principios de ética biomédica. *Masson. Tribuna Abierta del Institut Borja de Bioética*. 17(64). Dialnet-PrincipiosDeEticaBiomedicaDeTomLBeauchampYJamesFCh-6080122
- Beaugrand, J. (1982). *Fondements et étapes de la recherches scientifique en psychologie*. (En M. Roberth, Dir.). Melanoine.
- Beca, J. P. (1995). Prioridades temáticas de Bioética en América Latina y el Caribe. *Cuadernos del Programa regional de Bioética*, (1), pp. 8-15. <https://biblioteca.multiversidadreal.com/BB/Biblio/OPS-OMS/Cuadernos%20del%20Programa%20Regional%20de%20%28463%29/Cuadernos%20del%20Programa%20Regional%20-%20OPS-OMS.pdf>
- Beck, C. (1966). *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos*. (2a ed.). Editorial Librería El Ateneo.
- Beck, C. (1973). *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos*. Editorial Librería El Ateneo.
- Beck, J. S. (1995). *Terapia cognitiva. Conceptos básicos y profundización*. (A. Ruiz, Trad.). Gedisa Editorial. [https://books.google.co.ve/books?id=7EHjCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Terapia+cognitiva+y+desordenes+emocional+de+Beck&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjI\\_oa4xvHrAhV1olwKHVdbBiYQ6AEwBHoECAUQAg](https://books.google.co.ve/books?id=7EHjCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Terapia+cognitiva+y+desordenes+emocional+de+Beck&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjI_oa4xvHrAhV1olwKHVdbBiYQ6AEwBHoECAUQAg)

#v=onepage&q=Terapia%20cognitiva%20y%20desordenes%20emocional%20de%20Beck&f=false

Benavent, J. A. (1999). La orientación psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: Una mirada al futuro. *Revista Española de Orientación y Psicología*. 10(17), pp. 53-62.

Berlinguer, (2002). *Bioética cotidiana*. Siglo Veintiuno.

Bermejo, J. (1998). *Apuntes de relación de ayuda*. Editorial Sal Terrae Santander.

Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención*. Psicopedagógica. Praxis, S.A.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (coords.) (331-351). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.

Boronad, J. y Molina, D. (2005). Pasado y presente de la orientación en Venezuela. Influencia española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 16 (2), 257-268. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11373/10832>

Brandt, J. C. (2018). *Familia Fraterna. La hermana-madre*. Universidad de Carabobo. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/8376>

Bravo Gala, P. (2005). Presentación. En Locke, J. *Carta sobre la tolerancia*. (5a ed.), (P. Bravo Gala, Trad.). Editorial Tecnos.

Brunal, A. (2020). DOFA. Modelo latinoamericano: Orientación transicional para El Sentido de la Vida” Ponencias Foro Latino Americano. R. Dominicana. Junio 2019. <https://relapro2020.blogspot.com/2019/06/amilkar-brunal-colombia.html>

Calonge, S. (1988). *Tendencias de la orientación en Venezuela*. (2a ed.). Cooperativa Laboratorio Educativo.

Calonge, S. (2004). Fundamentos contextuales de la orientación educativa. *Investigación y Postgrado*. 19(1), 145-170. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000100008&lng=pt&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000100008&lng=pt&tlng=es)

Calva, J. (2011). El mito de la caverna como acercamiento a las necesidades de conocimiento e información. *Investigación Bibliotecológica* 27(60), 7-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v27n60/v27n60a1.pdf>

- Camargo, X. (2008). Praxis del orientador en los centros comunitarios. Ponencia presentada en el V Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación. San Juan de los Morros. Venezuela.
- Camargo, X. (2011). Convivencia Armoniosa y Disminución de la Violencia Escolar. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Camargo, X. (2012). El orientador(a) y su praxis en los centros comunitarios. Un estudio realizado en el estado Carabobo durante el Semestre 1-2012. Proyecto de investigación no publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Camargo, X. (2014). Proyectos comunitarios y orientación: Una práctica a favor de los derechos Humanos. *Revista Arjé*. 8(15), 235-244.
- Campos, A. (1995). El barrio una opción ética. *Heterotopía* 1.
- Carderera, M. (1855). La educación en la Edad Media. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo II. <https://www.e-torredebabel.com/pedagogia/educacion-en-la-edad-media.htm>.
- Carkhuff, R. R. (1971a). *The development of human resources*. Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R. R., Berenson, B. G. y Pierce, R. M. (1976). *The skills of teaching: Interpersonal skills*. Amherst, Ma: Human Resource Development Press.
- Carpio, A. (2004). *Principios de filosofía: Una introducción a su problemática* (2a. ed.). Glauco. <https://blogcslp.files.wordpress.com/2018/04/principios-de-filosofc3ada-adolfo-carpio.pdf>
- Casado H., E. (1995) (Comp.). *De la orientación al asesoramiento psicológico: Una selección de lecturas*. Anaucó Ediciones.
- Castejón, H. y Zamora, M. (2001). *Diseño de programa y servicios en orientación*. Ediciones Astro Data, S.A.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castillero, O. (s.f.). *Anamnesis: Definición y 8 aspectos clínicos básicos*. <https://psicologiyamente.com/clinica/anamnesis>
- Castro D., J. (2013). *Bioética. Reflexiones de naturaleza histórica y conceptual*. Ediciones FundaCELAC-Vice Rectorado Académico.

- Chacón, O. (2003). Capítulo V. Modelos de Intervención en Orientación. En Universitat Rovira I Virgili Programa de Doctorado: Innovación y Sistema Educativo. Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional venezolana. (pp. 99 -125). <https://docplayer.es/45917576-Programa-de-doctorado-innovacion-y-sistema-educativo.html>
- Cloninger, S. C. (2002). Teorías de la personalidad. Prentice Hall. <https://books.google.co.ve/books?id=8O81kic5J5AC&pg=PA106&dq=Alfred+Adler+teoría&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwia4MD20a7qAhXwShUIHSfODNIQ6AEwAHoECAMQAg#v=onepage&q=Alfred%20Adler%20teoría&f=false>
- Colín Gorráez, M., Galindo Leal, H., Saucedo Pérez, C. (2009). Introducción a la entrevista psicológica. Trillas. [https://www.academia.edu/41586210/INTRODUCCI%C3%93N\\_A\\_LA\\_ENTREVISTA\\_PSIKOLOGICA](https://www.academia.edu/41586210/INTRODUCCI%C3%93N_A_LA_ENTREVISTA_PSIKOLOGICA)
- Código de Ética del Profesional de Orientación. (2001). Asamblea Nacional de Orientadores, XXI Encuentro Nacional. Portuguesa. Constitución de la República de Venezuela (1961). <http://americo.usual.es/oir/legislatina/normasyreglamentos/constituciones/Venezuela1961.pdf>
- Colls de G., M. (1994). Introducción a la investigación documental. Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 24, 2000.
- Corbella, S. y Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: Historia, investigación y evaluación. Anales de psicología 19(2), 205-221. [https://www.um.es/analesps/v19/v19\\_2/04-19\\_2.pdf](https://www.um.es/analesps/v19/v19_2/04-19_2.pdf)
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2007). Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Tomo I. Gredos. Voz: pedir (petere), competencia (competere).
- Curcho, A. (1985). Orientación educativa. Universidad Nacional Abierta.
- Damiani, L. (1997). Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales. Universidad Central de Venezuela.



- De Caires, E. (2018). Orientación inculturada: Un acercamiento desde la praxis del orientador venezolano. Tesis doctoral no publicada. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. (Comp.) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris: Francia. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Universidad de Oviedo.
- Del Olmo, F. (1956). El consejo vocacional, realizaciones venezolanas. Educación, N° 83.
- Del Castillo Salazar, D. y Rodríguez A., T. (2018). La ética de la investigación científica y su inclusión en las ciencias de la salud. Acta Médica del Centro. Revista del Hospital Clínico Quirúrgico "Arnoldo Millán Castro" 12(2), 213-227. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.revactamedicacentro.sld.cu/index.php/amc/article/viewFile/880/1150>
- Devoto, I. (2014). El estado del bienestar. La Ley de Pobres y su camino hasta el desarrollo del Estado de Bienestar. Creación y producción en diseño y comunicación. (59), 42-43. [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=507&id\\_articulo=10532](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=507&id_articulo=10532)
- Diez Arcos, M. P., Abrantes, P. y Álvarez, M. (2017). Prevención, intervención y compensación del Abandono Educativo Temprano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España: Secretaria General Técnica. [https://books.google.co.ve/books?id=5N5TDwAAQBAJ&pg=PT126&dq=Paterson+\(1974\).+Teorías+de+counseling+y+psicoterapia.&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiy4cibj5vsAhWICewKHfhbAMMQ6AEwAXoECAQQA#v=onepage&q=Paterson%20\(1974\).%20Teorías%20de%20counseling%20y%20Psicoterapia.&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=5N5TDwAAQBAJ&pg=PT126&dq=Paterson+(1974).+Teorías+de+counseling+y+psicoterapia.&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiy4cibj5vsAhWICewKHfhbAMMQ6AEwAXoECAQQA#v=onepage&q=Paterson%20(1974).%20Teorías%20de%20counseling%20y%20Psicoterapia.&f=false)
- Dinkmeyer, D. y Carlson, J. (1973). Facilitating human potential and change processes. Charles E. Merrill.
- Drake, W. (1955). The american school in transition. (2a ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Dugarte de V., A. y Malpica M., A. (2019). La orientación educativa en Venezuela. Universidad de Carabobo. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/8435>

- Durant, M. y Naveda, O. (2012). Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo. Universidad de Carabobo. FUNDACELAC.
- Egan, G. (1981). El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal. Grupo Editorial Iberoamérica. [https://www.academia.edu/29354541/El\\_orientador\\_experto\\_Un\\_modelo\\_para\\_la\\_ayuda\\_sistem%C3%A1tica\\_y\\_la\\_relaci%C3%B3n\\_interpersonal\\_Egan\\_G](https://www.academia.edu/29354541/El_orientador_experto_Un_modelo_para_la_ayuda_sistem%C3%A1tica_y_la_relaci%C3%B3n_interpersonal_Egan_G)
- Eliade, M. (1988). Historia de las creencias y las ideas religiosas II. De Guatama Buda al triunfo del Cristianismo. (J. Valiente Malla, Trad.). Paidós.
- Ellis, A. (2006). Razón y emoción en psicoterapia. Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer. (A. Ibañez, Trad.). <https://idoc.pub/documents/ellis-razon-y-emocion-en-psicoterapia-d47e1zmkxyn2>
- Engler, B. (2009). Personality Theories. An Introduction. Eighth Edition.
- English, O. S. y Finch, S. M. (1954). Introduction to Psychiatry W. W. Norton.
- Essenfeld, S. (1979). Ayudar a ser. FEDES
- Fernández Cepedal, J. M. (1999). Platón. <http://www.filosofia.org/bio/platon.htm>
- Fernández-Galiano, M. (1999). La génesis de «La República» En Platón. La República. Alianza Editorial.
- Ferrarotti, F. (1981). Storia e storie di vita. Laterza
- Ferrarotti, F. (2012). Historia e historias de vida. Colección Convivium Minor, N° 5. CIP.
- Foucault, M. (1978). La arqueología del saber. (5a ed.). (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI.
- Frankl, V. (1991). El hombre busca de sentido. Editorial Herder, S. A. [https://www.actors-studio.org/web/images/pdf/viktor\\_frankl\\_el\\_hombre\\_en\\_busca\\_del\\_sentido.pdf](https://www.actors-studio.org/web/images/pdf/viktor_frankl_el_hombre_en_busca_del_sentido.pdf)
- Frankl, V. (2003). Psicoterapia y Existencialismo. Escritos selectos sobre Logoterapia. Herder Editorial, S. L. [http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/1141/capitulo\\_2.html?1600231840818](http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/1141/capitulo_2.html?1600231840818)
- Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Traducción y edición Comité de traducción al español. Herder Editorial, S. L., Barcelona. <https://books.google.co.ve/books?id=eAOIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=>

el+hombre+en+busca+de+sentido&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwirwvCuw-zrAhVSC-wKHfWcCssQ6AEwAXoECAUQA#v=onepage&q=el%20hombre%20en%20busca%20de%20sentido&f=false

Ginger, S. y Ginger, A. (1993). *La Gestalt: Una terapia de contacto*. Editorial El Manual Moderno, S. A.

Glasser, W. (1999). *Teoría de la selección. Una nueva psicología de la libertad personal*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona. [https://books.google.co.ve/books?id=vJ\\_VokHc-xlC&printsec=frontcover&dq=Terapia+de+la+Realidad+de+William+Glasser+1969&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjpnMHow8PrAhUlyxoKHfZqA8MQ6AEwBHoECAMQA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=vJ_VokHc-xlC&printsec=frontcover&dq=Terapia+de+la+Realidad+de+William+Glasser+1969&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjpnMHow8PrAhUlyxoKHfZqA8MQ6AEwBHoECAMQA#v=onepage&q&f=false)

González, J. (2008). La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. V (13), 44-49. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272008000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100009)

González, J. (2015). Conferencia: evolución histórica de la orientación en la Universidad de Carabobo: logros y desafíos. *Revista Orientación*. 2(2), 102-110. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/orienta/n2/art06.pdf>

González, J. (2019). Foro Latinoamericano-Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. República Dominicana. *La Orientación Transicional para el Sentido de la Vida: Criterios de Aplicabilidad*. <https://relapro2020.blogspot.com/2019/03/concepto-de-dr-julio-gonzalez-bello.html>. Marzo, de 2019.

González, J., Lauretti, P. y Villalobos, E. (2008). La ética del Orientador-Docente. En Hernández, Jesús y Magaña, Héctor (Comp.). *Retos Educativos para el Siglo XXI*. México: Cenzontle. pp. 183-194.

González, V. (2001). Producir una orientación para Venezuela desde el mundo-de-vida popular. *Heterotopía*. 19, 89-118.

González, V. (2008). Las prácticas de vida: punto de partida para formación de los orientadores. Un enfoque transdisciplinario. En Moreno y González (2008). *La*

- Orientación como problema. (pp. 139-153). Colección Convivium Minor, N° 4. Centro de Investigaciones Populares.
- González, V. (2013). La Interpretación de la vida de un venezolano popular y la Investigación en orientación: Historia-de-vida de Evelia. *Arjé*. 7(13).
- González, V. y Moreno, A. (2008). La orientación como problema. Colección Convivium Minor N° 4. CIP.
- González, V. y Rojas, L. (2016). La formación en la investigación convivida: Métodos, dificultades y oportunidades. Ponencia a ser publicada en Congreso Internacional Investigación Internacional, Latinoamericano y del Caribe. Puerto Cabello: IUTPC.
- Grañeras, M. y Parras Laguna, A. (2008). Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectivas. MEPSYD/CIDE <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1>
- Grof, S. (1994). Psicología Transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia. (2a Ed.) (E. Tremps, Trad.). Kairós.
- Guía Práctica para el Manejo Reuniones Efectivas. Subdirección de Recursos Humanos (marzo, 2011). [http://www.sii.cl/rrhh/Guia\\_Practica\\_de\\_Manejo\\_de\\_Reuniones\\_Efectivas\\_v2011.pdf](http://www.sii.cl/rrhh/Guia_Practica_de_Manejo_de_Reuniones_Efectivas_v2011.pdf)
- Gundlach, H. (1999). El factor humano y el ingreso de la psicología y la psicotécnica en la guerra. (R. León, Trad.). *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*. 2, 163-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883673>
- Harris, T. (2020). I am OK- You're OK. Editorial Sirio, S. A.
- Hay Group. (1996). Las competencias. Ediciones Deusto S.A.
- Hegel, G. (1980). Lecciones sobre la historia de la filosofía. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández L., N. A., y Sánchez S., J. C. (2007). Manual de psicoterapia cognitivo-conductual para trastornos de la salud. [https://books.google.co.ve/books?id=EzlwZg\\_aH6AC&printsec=frontcover&dq=Hernández,+N.+A.,+Sánchez+S.,+J.+C.+2007.+Manual+de+psicoterapia+cognitivo-conductual+para+trastornos+de+la+salud.+Libros+en+red.&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjHwsvn7p3sAhVypYsKHdk7DC4Q6AEwAXoECAAQA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=EzlwZg_aH6AC&printsec=frontcover&dq=Hernández,+N.+A.,+Sánchez+S.,+J.+C.+2007.+Manual+de+psicoterapia+cognitivo-conductual+para+trastornos+de+la+salud.+Libros+en+red.&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjHwsvn7p3sAhVypYsKHdk7DC4Q6AEwAXoECAAQA#v=onepage&q&f=false)

- Hervás Avilés, R. M. (2006). Orientación e intervención psicopedagógica. PPU.
- Hewitt, N. y Gantiva, C. (2009). La terapia breve: Una alternativa de intervención psicológica efectiva. *Avances en psicología latinoamericana*, 27(1), 165-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79911627012>
- Hitchcock, A. A. y otros (1959). Milestones in the development of personnel services in education.
- Isus B., S. (1995). Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la universidad. Ediciones Universitat de Lleida. <https://books.google.co.ve/books?id=o5QPCwAAQBAJ&pg=PA15&dq=Modelo+eclectico+de+Tyler+y+Gilmore&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjBluT8ofvrAhXiTN8KHUZ9BW4Q6AEwAXoECAYQA#g#v=onepage&q=Modelo%20eclectico%20de%20Tyler%20y%20Gilmore&f=false>
- Jaeger, W. (1967). Paideia. Los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jung, C. (1997). El Hombre y sus símbolos. (6a ed.) (L. Escobar Bareño, Trad.). Caralt.
- Kimble, Ch., Hirt, E., Díaz-Loving, R., Hosh, H., Lucker, G. W. y Zarate, M. (2002). Psicología social de las Américas. Pearson Educación. México
- Kirk, G. S., Raven, J. E. y Schofield, M. (1983). Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de texto. Parte I, (2ª. ed.), (J. García Fernández, Trad.). Editorial Gredos. <http://www.pdfhumanidades.com>.
- Kort R., F. (2003). Psicoterapia conductual y cognitiva. Colección Minerva N° 18. 1era Edición. Integral OS Editorial CEC, SA. <https://books.google.co.ve/books>
- Lázaro, A. (1998). Ética profesional y códigos deontológicos. En Bisquerra, Rafael (Coord.). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Praxis, S. A.
- Leal, S. (2014). Perspectivas de la orientación como un derecho humano. *Revista de Posgrado ARJÉ FACE-UC*, 6, (15), pp.147-157.
- Leal, S. (2015). Procesos y competencias: Habilidades para la vida de los estudiantes de orientación a través de la praxis de pasantías. Memorias I Congreso Internacional De Promoción De La Salud. FaCE. Universidad de Carabobo.
- Leal, S., Oliveros, I., y Navas, O. (2018). Experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable. UNEFA, sede-Naguanagua. *Revista Ciencias de la Educación*. 28(51).

- Lessire, O. (2003). Modelo Teórico Armónico de la Orientación en la Educación Básica Venezolana. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia.
- Lessire, O. y González, J. (2008). Formación en orientación en América Latina. Realidades y desafíos. *Revista Ciencias de la Educación*. 8(32), 160-173. <https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n32/32-9.pdf>
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. (E. Verón, Trad.). Paidós.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, Extraordinario. (2009, 15 de agosto). <https://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>
- Ley Orgánica de Reforma a la Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6.667 (Extraordinario), diciembre 16, 2021.
- Ley Orgánica para la Atención y Desarrollo Integral de las Personas Adultas Mayores. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6.641 (Extraordinario), septiembre 13, 2021.
- Ley Orgánica para la protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.859 (Extraordinario), diciembre 10, 2007.
- Locke, J. (2005). *Carta sobre la tolerancia*. (5ª. ed.), (P. Bravo Gala, Trad.), Editorial Tecnos.
- Lolas, F. (2002). *Temas de bioética*. Universitaria, S. A.
- Lonergan, B. (2006). *Topic in education, the Cincinnati lectures of 1959 on the philosophy of education*. *Filosofía de la Educación*. Universidad Iberoamericana, C. A.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/articulo>.
- López Pérez, R. (1997). Los sofistas y el consensualismo. *Cinta de Moebio*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (1), 2-17. <https://www.moebio.uchile.cl/01/lopez3.html>
- Marín, M. A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*. 19(2), pp. 315-362.

- Martínez, M. (2010). Epistemología de las Ciencias Humanas en el Contexto Iberoamericano. *Paradigma*, XXXI (1), 07-32. <https://revistas.upel.digital/index.php/paradigma/article/view/1564/652>
- Martínez, J. & Valls, F. (2008). Aplicación de la Teoría de Holland a la clasificación de ocupaciones. Adaptación del Inventario de Clasificación de Ocupaciones (ICO). *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 151-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300012>
- Matas Terrón, A. (2007). Modelos de orientación educativa. Ediciones Aidesoc. <https://lataarjea.blogspot.com>
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En A. Medina (ed.). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Universitas.
- Miller, F. (1961). *Guidance principles and services*. Charles E. Merrill Book, Inc.
- Ministerio de Educación. Oficina de Planificación y Presupuesto. División de Currículo. (1987). *Educación Básica. Modelo Normativo*. Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias. (2011). Código de Ética para la Vida. Venezuela: Autor. <https://www.coordinv.ciens.ucv.ve/investigacion/coordinv/index/CONCIENCIA/codigoe.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección General de Currículo. (2007a). *Sistema Educativo Bolivariano*. (Versión preliminar. Sistematización de nuevos aportes programados para el 20 de agosto de 2007). Consultado el 10 de diciembre de 2007, de <https://www.eluniversal.com/2007/09/19/sistemabolivariano.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007b). *Currículo y orientaciones metodológicas*. Subsistema educación secundaria bolivariana. Liceos Bolivarianos. Cenamec.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Zona Educativa Estado Carabobo. (s.f.). División de Protección y Desarrollo Estudiantil. [https://carabobo.me.gob.ve/contenido.php?id\\_seccion=16&id\\_contenido=594&modo=2](https://carabobo.me.gob.ve/contenido.php?id_seccion=16&id_contenido=594&modo=2)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (2008). *MPPES avanza en propuesta de Sistema Nacional de Orientación*. <https://www.mes.gov.ve/mes/noticia.php?codigo=1566>

- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Mesa técnica nacional. (2009). Proyecto: Sistema Nacional de Orientación. Subsistemas de orientación: escolar, educación superior, comunidades e instituciones socioproductivas. Venezuela: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2011). Sistema de orientación para la educación universitaria. [https://files.fundamentos-de-la-orientacion-ii.webnode.com.ve/200000048-beda9bfd53/SOEU\\_SEP2011.pdf](https://files.fundamentos-de-la-orientacion-ii.webnode.com.ve/200000048-beda9bfd53/SOEU_SEP2011.pdf)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Viceministerio de Políticas Estudiantiles Dirección General de Ingreso a la Educación Universitaria y Desempeño Estudiantil (2012). Plan nacional de orientación para la educación universitaria. [https://files.fundamentos-de-la-orientacion-ii.webnode.com.ve/200000036-5bfa17b4e/\\_Planorientacioneducuniversitaria.pdf](https://files.fundamentos-de-la-orientacion-ii.webnode.com.ve/200000036-5bfa17b4e/_Planorientacioneducuniversitaria.pdf)
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social y Ministerio de Educación y Deportes. (2005). Programa Nacional: La escuela como espacio para la salud integral y calidad de vida. consultado el 02 de Julio de 2008, de <https://www.comminit.com/en/node/209340/print>.
- Monroy, Y. de. (2000). La orientación en el proceso educativo. Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora. Colección Docencia Universitaria. Barinas. Venezuela.
- Molina, D. (2001). Material de apoyo instruccional. Curso orientación educativa. Barinas: UNELLEZ.
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación. Revista Iberoamericana de Educación. 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>.
- Mora, J. (1998). Acción tutorial y orientación educativa. Narcea ediciones.
- Moreno, A. (1982). La orientación en Venezuela. En Moreno A. y González, V. (2008). La Orientación como Problema. (pp. 51-69). Colección Convivium Minor N°4. Centro de Investigaciones Populares.
- Moreno, A. (2000). Buscando padre. Historia-de-vida de Pedro Luis Luna. Valencia: publicaciones U.C. /CIP.
- Moreno, A. (2000). La orientación en la división de dos siglos. En Moreno y González. (2008). La Orientación como problema. (pp. 85-96). Colección Convivium Minor, N° 4. Centro de Investigaciones Populares.



- Moreno, A. (2002). Buscando padre. Historia-de-vida de Pedro Luis Luna. Universidad de Carabobo.
- Moreno, A. (2008). La orientación en la división de dos siglos. En Moreno y González. La orientación como problema. Colección Convivium Minor, N° 4. Caracas. Venezuela: CIP.
- Moreno, A. (2009). El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Serie Episteme. Estados Unidos: Convivium Press.
- Moreno, A. (2013). Historias-de-vida e investigación. Colección Convivium. Minor N°2. Del Centro de Investigaciones Populares (CIP). Caracas. Venezuela
- Moreno, A. (2016). Antropología cultural del pueblo venezolano. Tomo I. Fundación Empresas Polar. Centro de investigaciones populares (CIP). Caracas Venezuela.
- Moreno, A. (2016a). Antropología cultural del venezolano popular. Vol. 1. Caracas: Fundación Empresas Polar / CIP.
- Moreno, A. (2016b). De camino a la trama. Temas epistemológicos. Caracas: Estilete.
- Moreno, A. (2018). Antropología cultural del venezolano popular. Vol. 2. Caracas: Fundación Empresas Polar / CIP.
- Moreno, A. et al., (1998). La historia de-vida de Felicia Valera. Caracas: Conicit.
- Moreno, A. y González, V. (2018). Familia Fraterna. La hermana-madre. Universidad de Carabobo. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/8376>
- Moreno, A. y González, V. (2008). La orientación como problema. Colección Convivium. Minor N°4. Del Centro de Investigaciones Populares (CIP). Caracas. Venezuela
- Moreno, A. y González, V. (2020). Historia-de-vida de Armando González. Vida cotidiana: heterotopía y horizonte hermenéutico del mundo-de-vida venezolano. Universidad de Carabobo.
- Morillo, F. (2013). Fundamentos de orientación. Una perspectiva teórica desde la triada transfiguracional: Aisthesis, Poiesis y Katharsis. Serie estudios transcomplejos. Ediciones Ciscoyt.
- Morril, WH., Oeting, E. R., Hurst, J.C. y Santana, L. (1993). Material instruccional. Argentina: Cincel.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (M. Vallejo-Gómez, Trad.). UNESCO - FACES UCV - CIPOST.

- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa Editorial.
- Morris, CH. G. y Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la psicología*. (M. Ortiz trad.) Pearson Educación. México. <https://psicologiaen.files.wordpress.com/2016/06/morris-introduccion-a-la-psicologia.pdf>
- Moscote, M., Pitre, L., Suárez, B. y Robledo, S. (s.f.). *La educación según Sócrates y Platón*. Consultado el 15 de octubre de 2020, de <https://es.slideshare.net/arlinesrodriguez/socrates-y-platn>.
- München, L., y otros. (1992). *Fundamentos de administración*. Editorial Trillas.
- Naranjo, P. M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Naranjo Pereira, M. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058010>
- Nérici, I. (1990). *Introducción a la orientación escolar*. Kapelusz.
- Nieto, J. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Editorial Ariel, S.A.
- Oblitas, G. (2004). *Psicología transpersonal*. En *¿Cómo hacer psicoterapia exitosa?* Psicom Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Declaración universal sobre bioética y derechos humanos*. [https://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=31058&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](https://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- Ojer, L. (1965). *Orientación profesional*. Editorial Kapelusz.
- Osipow, S. H. (1984). *Teorías sobre la elección de carreras*. Editorial Trillas.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. EOS.
- Parker, I. y Pavón C., D. (2013). *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevo análisis de la indeterminación textual*. Plaza Valdez Editores. <https://books.google.co.ve/books>.
- Paterson, D. (1938). *The genesis of modern guidance*. *Educational Record*. 29, 36-46.

- Patterson, C. H. (1974). Teorías del counseling y psicoterapia. Declée de Brouwer. (Versión original en inglés: Theories of Counseling and Psycoterapy. Harper & Row,1973).
- Payne, R. A. (2005). Técnicas de relajación. Guía práctica. 4ª. Relaxation Techniques. A practical Handbook for the health care professional. Editorial Paidotribo.
- Pisano, A. (2013). El acompañante T. y sus casos clínicos, articulación en counseling. Editorial Dunken.
- Pizarro O., F. (2012). Otto Rank y la controversia sobre el trauma del nacimiento. Tempo psicanalitico. 44(2), pp. 423-443. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382012000200011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382012000200011)
- Pourtois, J. y Desmet, H. (1992). Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. (M. Kirchner, Trad.). Herder.
- Prados, M. M., Núñez, M., Gallardo, M. A. y Alzina, A. (1984). Un paso más hacia la orientación en la universidad. En de Mesa, J. M, Castañeda, R. y Villar, L.M., Asegurar la calidad en las Universidad. Vol. I. (pp. 129 - 146). Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. (RELAPRO). (2018). La orientación tradicional para el sentido de la vida. Revista Orientación. 4(4).
- Repetto, E. y otros. (1994). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. UNED.
- Rincón, del B., Bayot, A., García, A. y Argudo, S. (2000). El servicio de orientación universitaria de Cuenca: Justificación y trayectoria. En V. Salmeron y V.L. López, Orientación Educativa en las Universidades (pp. 269 - 272). Grupo Editorial Universitario.
- Rivas Martínez, F. (2005). Psicología vocacional: Propuesta de un nuevo enfoque integrado de la actividad cognitivo conductual del asesoramiento vocacional. Revista de Psicología y Educación. 1(1), 135-166. <https://www.rpye.es/pdf/20050101.pdf>
- Rivelis, G. (2009). Freud: una aproximación a la formación profesional y la práctica docente. Noveduc. [https://books.google.co.ve/books?id=tByufqNc4XkC&pg=PA39&dq=preconscient+de+Freud&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewiSu6vQ4qzqAhVBiOAKHRCfD\\_cQ6AEwAHoECAYQAg#v=onepage&q=preconsciente%20de%20Freud&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=tByufqNc4XkC&pg=PA39&dq=preconscient+de+Freud&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewiSu6vQ4qzqAhVBiOAKHRCfD_cQ6AEwAHoECAYQAg#v=onepage&q=preconsciente%20de%20Freud&f=false).

- Rodríguez, A. (2019). Manual de psicoterapias. Teorías y técnicas. Herder Editorial. [https://books.google.co.ve/books?id=MkO9DwAAQBAJ&pg=PT119&dq=La+Terapia+de+la+Realidad+de+William+Glasser&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiW9OD6q\\_HrAhXHjKQKHUXCDKYQ6AEwBXoECAYQAg#v=onepage&q=La%20Terapia%20de%20la%20Realidad%20de%20William%20Glasser&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=MkO9DwAAQBAJ&pg=PT119&dq=La+Terapia+de+la+Realidad+de+William+Glasser&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiW9OD6q_HrAhXHjKQKHUXCDKYQ6AEwBXoECAYQAg#v=onepage&q=La%20Terapia%20de%20la%20Realidad%20de%20William%20Glasser&f=false).
- Rodríguez, F. (2000). El paradigma de la complejidad: Crítica a la razón simplificadora. *Espacio Abierto*, 9 (2), 242-251.
- Rodríguez D., F. J., y Cuevas G., L. M. (1995) (Comp.). Psicología diferencial. Lecturas para una disciplina. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. España. [https://books.google.co.ve/books?id=Zxt8mfdRDDwC&pg=PA106&dq=Rotter++1966+lugar+de+control+en+castellano&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj\\_rs-DvZ7sAhWjl4sKHa8LC6k4ChDoATAAegQIABAC#v=onepage&q=Rotter%20%201966%20lugar%20de%20control%20en%20castellano&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=Zxt8mfdRDDwC&pg=PA106&dq=Rotter++1966+lugar+de+control+en+castellano&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj_rs-DvZ7sAhWjl4sKHa8LC6k4ChDoATAAegQIABAC#v=onepage&q=Rotter%20%201966%20lugar%20de%20control%20en%20castellano&f=false).
- Rodríguez Espinar, S. (2001). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario: Los educadores en la sociedad del siglo XXI, celebrado en Madrid en febrero de 2002 y organizado por el Consejo General del Estado.
- Rodríguez G., L. y Rodríguez P., L. (1999). Principios técnicos para realizar la anamnesis en el paciente adulto. *Revista Cubana de Medicina Generica Integral*, 15 (4), pp.409-414. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v15n4/mgi11499.pdf>
- Rodríguez, M. L. (1998). Orientación educativa. CEAC. <https://pdfs.semanticscholar.org/b84b/39297e88595c6948e7f98f006687aa2b63f8.pdf>
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992). El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). Orientación e intervención psicopedagógica. CEAC.
- Rodríguez, S., Álvarez, M., y otros. (1993) (Coords). Teoría y Práctica de la Orientación Educativa). PPU.
- Rojas, I. (2012). La anamnesis en el quehacer educacional. ABC del Este, [Periódico en línea]. <https://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/la-anamnesis-en-el-quehacer-educacional-443477.html>

- Rojas, L. (2007). Reflexiones para una nueva visión de la orientación. *Revista Ciencias de la Educación*. 1 (29), 243-252.
- Rojas, L. (2008). Multiculturalidad, valores sociales y orientación: Aportes para la reflexión. *Revista Ciencias de la Educación*, 1 (32), pp. 247-258.
- Rojas, L. (2011). La orientación en Venezuela desde el Modelo Educativo Bolivariano. *Revista Mexicana de Orientación*, VIII (20), 56-60. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n20/a08.pdf>
- Rojas, L. (2013). Lo simbólico-imaginario y proceso salud-enfermedad. Tesis Doctoral no publicada. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ruiz, R. (2020). Cristianismo: Qué es, historia y sus 8 ramas principales. <https://viviendolasalud.com/psicologia/cristianismo>
- Salas N., E. (1986). *Cómo orientar*. (2da. Ed.). Editorial Universitaria.
- Salazar, A. (2009). Psicología Transpersonal: Una nueva perspectiva de abordaje psicoterapéutico. *PsicoPediaHoy*, 11(9). <http://psicopediahoy.com/psicologia-transpersonal/>
- Sandía, L. (1995). Consideraciones sobre los modelos Psicológicos y su aporte a la orientación en la educación. *Investigación y Posgrado*, 46-55.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Pirámide.
- Sarason, I. y Sarason, B. (2006). *Psicopatología: psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Pearson Educación.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Paidós
- Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Ediciones Rialf.
- Thorne, F. C. (1961). *Personality: A clinical Eclectic Viewpoint*. Brandon: Journal of clinical Psychology.
- Tapia, J. A. (1997). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis
- Tyler, L. E. (1974). *La función del orientador*. Editorial Trillas, S.A.
- Tyler, L. (1978). *La función del orientador*. Editorial Trillas, S.A.
- Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Asociación de Orientadores del Estado Carabobo. (2001). *Código de ética del profesional de la orientación*. Guanare-Venezuela: Autor.

- Uriarte, J. (2019). Cultura occidental. Características. Consultado el 01 de noviembre de 2020, de <https://www.caracteristicas.co/cultura-occidental/#:~:text=Se%20llama%20cultura%20occidental%20o,las%20del%20este%20del%20planeta>
- Valbuena, A. (1990). Sistema de evaluación del adiestramiento. CEPET.
- Valls Fernández, F. (1996). Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional. Universidad de Almeida, Servicio de Publicaciones. Almeida. [https://books.google.co.ve/books?id=g2aauR5lexwC&pg=PA39&dq=Valls+\(1996\)+%E2%80%9CLa+intervenci%C3%B3n+orientadora+se+debe+de+centrar+en+primer+lugar+en+ejercer+cierta+influencia+en+el+entorno+proporcionando+experiencias+de+aprendizaje+y+ayudando+a+comprender+la+naturaleza+de+las+experiencias+recibidas%E2%80%9D+\(p.39\).&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjns\\_v2zc7sAhXmTN8KHU-fAlwQ6AEwAHoECAAQAg#v=onepage&q=Valls%20\(1996\)%20%20%E2%80%9CLa%20intervenci%C3%B3n%20orientadora%20se%20debe%20de%20centrar%20en%20primer%20lugar%20en%20ejercer%20cierta%20influencia%20en%20el%20entorno%20proporcionando%20experiencias%20de%20aprendizaje%20y%20ayudando%20a%20comprender%20la%20naturaleza%20de%20las%20experiencias%20recibidas%E2%80%9D%20\(p.39\).&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=g2aauR5lexwC&pg=PA39&dq=Valls+(1996)+%E2%80%9CLa+intervenci%C3%B3n+orientadora+se+debe+de+centrar+en+primer+lugar+en+ejercer+cierta+influencia+en+el+entorno+proporcionando+experiencias+de+aprendizaje+y+ayudando+a+comprender+la+naturaleza+de+las+experiencias+recibidas%E2%80%9D+(p.39).&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjns_v2zc7sAhXmTN8KHU-fAlwQ6AEwAHoECAAQAg#v=onepage&q=Valls%20(1996)%20%20%E2%80%9CLa%20intervenci%C3%B3n%20orientadora%20se%20debe%20de%20centrar%20en%20primer%20lugar%20en%20ejercer%20cierta%20influencia%20en%20el%20entorno%20proporcionando%20experiencias%20de%20aprendizaje%20y%20ayudando%20a%20comprender%20la%20naturaleza%20de%20las%20experiencias%20recibidas%E2%80%9D%20(p.39).&f=false)
- Vásquez, M. A. (2011). Tolerando la confusión: Principios básicos de terapia Gestáltica. Salta: EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).
- Vélaz, C. y Ureta, M. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Granada, Ediciones Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Aljibe.
- Williamson, E. G. (1939). How to Counsel Student: a manual of techniques for clinical counselors. McGraw-Hill.
- Williamson, E. G. (1950). Counseling adolescents. McGraw-Hill.
- Williamson, E. G. y Darley, J. G. (1937). Student Personnel work: an outline of clinical procedures. McGraw-Hill.
- Zamora, M. y Castejón, H. (2006). Procesos de cambio y transformación: Competencias de perfil del orientador. Paradigma. 1(XXVII), pp. 73-102.

# Apéndices

## Apéndice I

# Modelo de investigación para el diseño, ejecución y evaluación de un programa de orientación

**Programa Convivencia Escolar Armoniosa. Una experiencia pedagógica para la Disminución de la Violencia Escolar en la Educación Básica.**

**Caso: Proyecto de la Gobernación del Estado Carabobo, Venezuela.**

### Introducción

La violencia constituye uno de los problemas más relevantes de la sociedad actual. Las instituciones educativas no escapan de ella. El objetivo es disminuir la violencia en las escuelas del Gobierno de Carabobo mediante el diseño e implementación, de un programa para la convivencia escolar armoniosa, como experiencia pedagógica, cuyos referentes son la cultura para la paz, desarrollando acciones de prevención, asistencia y desarrollo a los miembros de las comunidades educativas, capacitando en valores y manejo de conflictos. Está fundamentada en la teoría humanista, teoría del aprendizaje sociocultural y en los aportes de la neurociencia. Investigación holística de tipo proyectiva, apoyada en el trabajo de campo, la observación participante, el estudio de casos, la encuesta y el cuestionario. Los sujetos del estudio están integrados por los alumnos, docentes, padres y/o representantes de 23 escuelas seleccionadas intencionalmente. Se corrobora que al hablar de violencia nos enfrentamos a un fenómeno complejo, diverso e influido por múltiples factores especialmente en el ámbito educativo.

Cabe destacar que, la violencia es el hecho cotidiano más antiguo del cual tengamos conocimiento; basta revisar la historia universal para corroborar en toda su extensión la presencia, por demás, nefasta de la irregular conducta del hombre contra el hombre, en su papel de depredador de sí mismo. La sociedad venezolana actual está marcada por altos índices de violencia, de los cuales dan cuenta diversas investigaciones, los medios de



comunicación e inclusive vivencias de tipo personal. Esta situación genera en la población una conmoción y una sensación de desesperanza ante la aparente incapacidad de vivir en paz.

Al respecto, Tettner (2005) considera que la violencia constituye uno de los problemas más relevantes de la sociedad actual donde las instituciones educativas no escapan de ella. En tal sentido, en los últimos años, se han visto innumerables sucesos de violencia escolar como se ha podido observar en diversos países y también en Venezuela. Este panorama se agrava cuando se observa un sistema educativo que no ha podido dar respuestas a este fenómeno, ni formar a todos los ciudadanos para que puedan dialogar y trabajar en escenarios enmarcados en una cultura de paz, que piensen y actúen considerando la vida en común y el bienestar colectivo.

Al estudiar la violencia escolar se puede inferir que es un fenómeno multicausal. Una mirada hacia el interior de los centros educativos, su funcionamiento, su organización y sus prácticas educativas pueden ayudar a comprender este fenómeno, destacando la necesidad de desarrollando en los niños, niñas y adolescentes, docentes, padres y representantes y comunidades organizadas; competencias para aprender a convivir en una cultura enmarcada en la paz.

En tal sentido, se hace necesario desarrollar programas de formación preventiva dirigidos a los actores escolares quienes serán los beneficiarios. Los mismos permitirán abordar de una forma más humanizada las discrepancias y las diferencias que existen en una sociedad plural, por lo que, solo así, habrá mayores posibilidades de canalizar la agresividad y resolver los conflictos de forma positiva. Es por ello que el propósito de este estudio consiste en presentar el diseño de un programa de orientación para la convivencia escolar armoniosa y la disminución de la violencia en 23 escuelas pertenecientes al Gobierno de Carabobo ubicadas en las parroquias Candelaria, Santa Rosa, San Blas, Catedral y Miguel Peña. Cabe destacar que el programa fue presentado como propuesta al gobernador del estado Carabobo, así como también por la Secretaría de Educación y Deporte, Secretaría de Seguridad Ciudadana y Secretaría de Desarrollo Social del mismo estado, fue aprobado para su ejecución inmediata ejecutado y su posterior evaluación de logros.

Los resultados obtenidos del diagnóstico realizado permitieron detectar comportamientos violentos de diversos tipos entre alumnos, docentes y alumnos, representantes y alumnos, representantes y docentes, directivos y docentes, alta presencia de familias disfuncionales,

inadecuadas prácticas pedagógicas, poca participación comunitaria, inadecuada atención al educando, falta de actualización y capacitación a docentes, presencia de antivalores, manejo inadecuado a los casos identificados de violencia por falta de un respectivo seguimiento y control y presencia de conflictos que alteran el clima organizacional.

Por las razones mencionadas, se justificó el presente programa de orientación para dar respuestas a dichos problemas, mediante acciones destinadas a la capacitación para la convivencia escolar armoniosa y la disminución de la violencia en los diversos actores escolares. También a la asistencia individual mediante la asesoría y consulta a estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad escolar que manifiesten comportamientos violentos, así como también, a las víctimas de hechos violentos.

## **Objetivo General**

Disminuir la violencia en las escuelas del Gobierno de Carabobo mediante el diseño e implementación de un programa para la convivencia escolar armoniosa, como experiencia pedagógica.

## **Objetivos específicos**

1. Diagnosticar los tipos de violencia manifiesta por los actores escolares: estudiantes, padres y/o representantes, directivos y docentes.
2. Identificar los factores que inciden en los comportamientos violentos de los actores escolares: estudiantes, padres y/o representantes, directivos y docentes.
3. Identificar el tipo de convivencia escolar que prevalece en las escuelas del estudio.
4. Fundamentar conceptualmente la propuesta.
5. Determinar la factibilidad de la propuesta.
6. Elaborar el programa para la convivencia escolar armoniosa como estrategia pedagógica para la disminución de la violencia escolar.

## **Fundamentación teórica**

El fenómeno de violencia escolar es abordado por diferentes autores, desde distintas posturas teóricas de orden psicológicas acerca de la agresión, siendo estas bases para comprender las conductas violentas del individuo. Estas teorías se pueden englobar en dos

grupos: Aquellas que entienden la agresividad como algo de la especie humana, sus defensores son los psicoanalíticos y los etológicos y, por otro lado, están los que consideran que la agresividad es solo una relación aprendida del entorno, entre ellas tenemos la teoría del aprendizaje social (Bandura) y la teoría del aprendizaje sociocultural (Vygotsky). El estudio se apoya también en los aportes de la teoría humanista (Maslow) y de la neurociencia.

### **Teoría del aprendizaje social**

Rich (1997) expone que “los teóricos del aprendizaje social aceptan la idea de que la conducta es aprendida y de que el ambiente influye en el aprendizaje... hace hincapié en el papel que la cognición y las influencias ambientales juegan en el desarrollo” (p. 37). Considera además que los seres humanos son criaturas pensantes que se dan cuenta de lo que está sucediendo, pueden evaluar y modificar su respuesta ante cualquier situación.

Según Bandura (1987), las conductas agresivas pueden adquirirse meramente por la observación y la imitación de la conducta de los modelos agresivos y no requiere necesariamente la existencia de un estado de frustración previa. Para esta concepción de la agresión, no existiría una pulsión agresiva de tipo innato, ni tampoco existen estímulos específicos desencadenantes de la conducta agresiva, sino que sería el resultado de los procesos de aprendizaje.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) plantea que los procesos constituyentes de todo aprendizaje, producen agresividad. La adquisición de nuevas conductas, se realiza a partir de la observación de los modelos significativo, a través de un proceso de modelado de las conductas, ello se basa en procesos de condicionamiento operante, entendiéndose por conducta, la respuesta ante un estímulo o motivación que pone en juego, componente psicológico, motor y fisiológico. Debe señalarse que esta teoría acentúa la importancia de procesos simbólicos y de autorregulación, en el funcionamiento psicológico; se reconocen el rol relevante de la observación, la cual influye notablemente en los pensamientos, afectos y conducta humana.

Esta teoría del aprendizaje da importancia a las conductas agresivas y violentas, así como a los factores psicológicos sociales y ambientales presentes y a su relación con las actuaciones de los niños y adolescentes; dichos factores se pueden encontrar en el medio familiar, en el ámbito escolar y en la comunidad donde se desarrolla el individuo, ya que

estos intervienen en la formación y desarrollo de las conductas violentas. Rice (1997) afirma que:

Las Teorías del Aprendizaje han contribuido mucho a la comprensión del desarrollo humano. Su énfasis en el papel de las influencias ambientales en el modelamiento de los patrones de conducta ha colocado la responsabilidad de crear ambientes positivos para los niños directamente en manos de los padres, maestros y otras personas encargadas de sus cuidados. Los principios del aprendizaje social por modelamiento y reforzamiento también han hecho que los adultos adquieran conciencia del ejemplo que dan al enseñar a niños y jóvenes. Cuando los psicólogos llegaron a la conclusión de que buena parte de la conducta es provocada y aprendida empezaron a desarrollar programas de modificación de conducta para eliminar comportamientos problemáticos... se basan en una visión muy optimista de la capacidad para controlar y cambiar la conducta (p. 39).

El autor citado considera que la conducta agresiva puede ser fortalecida o debilitada mediante recompensas o castigos. La conducta también es influida al observar que otros son castigados o reforzados, su propia conducta agresiva se vería incrementada por reforzamiento vicario.

### **Teoría humanista**

La teoría humanista pone de manifiesto la experiencia como medio para realizar el pleno desarrollo del potencial humano. En general se puede decir que los esfuerzos del enfoque humanista en la educación están dirigidos a lograr una educación integral, resaltando lo que las otras propuestas han marginado el desarrollo de las personas (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos y emocionales.

A tal fin, se tomaron para el estudio los aportes de Maslow (1995) con su teoría de la motivación y las necesidades. En este sentido, se considera que es necesario ayudar a los estudiantes a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales para un mejor convivir. La teoría propuesta por Maslow (1995) expresa que para que exista un pleno desarrollo físico, mental y social las personas deben satisfacer sus requerimientos fisiológicos, psicológicos y sociales. El mismo autor considera que las frustraciones en la satisfacción de algunas necesidades provocan en el individuo una disminución en el desarrollo. En otras palabras, la realización

plena de una persona depende en gran parte de que pueda satisfacer todos los niveles de las necesidades, por eso cuando alguien llega al último nivel se puede decir que debería ser una persona creativa, auténtica madura y equilibrada.

Por las razones expuestas, se concluye que es prioritario que las personas logren identificar y satisfacer sus necesidades para alcanzar el equilibrio; si consideramos lo expuesto en la teoría de la frustración (Miller, 1941) citado por Ibarra (2002), como causa de los comportamientos agresivos.

### **Teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky**

Vygotsky (1995) citado por Woolfolk (1999)

Destaca en su teoría la función que desempeñan en el desarrollo los diálogos cooperativos entre los niños y los miembros de la sociedad con mayor conocimiento. Gracias a tales intercambios, los niños aprenden la cultura de su comunidad (formas de pensar y comportarse) (p. 44).

Cabe destacar que los aportes de Vygotsky constituyen una base teórica del presente programa, atendiendo al aprendizaje imitativo, el aprendizaje instruido y el aprendizaje colaborativo y, muy especialmente, el aprendizaje asistido como estrategia pedagógica para sostener el aprendizaje complejo y que es de gran utilidad para la enseñanza de respuestas asertivas.

Asimismo, el desarrollo cognoscitivo se articula en la interacción social y el desarrollo del lenguaje. Resalta la importante función que cumplen los adultos y los compañeros más capaces en el aprendizaje infantil. Esta ayuda ofrece un apoyo inicial mientras los estudiantes alcanzan el grado de comprensión que necesitan para resolver más tarde los problemas por sí mismo. Además de las teorías mencionadas la investigación se basó en los aportes que brinda la neurociencia al considerar elementos significativos para la comprensión y el desarrollo del pensamiento innovador, y de los procesos cognitivos y conductuales que se dan en el individuo.

Según Carpio e Izturiz (2004): “la dinámica del cerebro se ha constituido en una gran expectativa para científicos, educadores, profesionales de ayuda y otros interesados en el manejo de la conducta” (p.38). Los aportes de la neurociencia proporcionan elementos

significativos para la comprensión y el desarrollo del pensamiento innovador y de los procesos cognitivos y conductuales que se dan en el individuo.

### **Ambiente escolar**

Es el espacio educativo donde se desarrollan múltiples relaciones entre los actores escolares y está centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo de los fines y propósitos de la educación.

### **Actitud del docente**

Comprende cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del docente para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente, mediante componentes cognoscitivos, afectivos, emocionales y conductuales.

En las escuelas caracterizadas por acciones violentas, en algunos casos, las actitudes asumidas por los docentes, donde en lugar de canalizar las conductas agresivas de manera asertiva, emplean medidas disciplinarias como el castigo, etiquetando o humillando al niño, niña o adolescente. Lo que trae como consecuencia un clima de agresión en el aula en el cual los estudiantes y docentes despliegan conductas violentas como discusiones y/o agresiones físicas, verbales y psicológicas, que perturban las actividades educativas.

### **Agresividad y violencia**

En las investigaciones sobre agresividad se ha tratado, entre otras cosas, de sistematizar las distintas formas de agresión. Entre los autores, se destacan Bandura y Ribes (1995). Según estos, las personas suelen adquirir conductas agresivas bien sea por observación de modelos o por experiencia directa (p. 31). Al respecto, se puede afirmar que el aprendizaje social de la agresión se evidencia por patrones de conducta que demuestran tales acciones. De igual forma, Bandura y Walter (1987) definen agresividad como “la conducta que produce daño a la persona y la destrucción a la propiedad. Presenta la relación de tres elementos que se inter-relacionan: conducta-personalidad- y ambiente” (p. 32).

El efecto de la conducta agresiva del sujeto se refleja en la influencia que ejerce en su personalidad y las condiciones ambientales en las cuales se desenvuelve. El ser humano se ve influenciado por modelos agresivos, que en consecuencia desencadenarán conductas

agresivas en él. En otras palabras, el agresor se diferencia de los demás por un patrón único individualizado en pensamiento y reacción que lo caracteriza por manifestar conductas o comportamientos agresivos hacia sus semejantes. Estas agresiones suelen ser causadas por estímulos derivados del ambiente social donde se desenvuelve.

## Violencia

Ibarra (2002), en su investigación sobre la violencia en el ámbito escolar, define “las conductas violentas expresivas, se refieren a la tendencia a agredir, causar daño o maltratar a los demás a través de burlas, gestos gritos, groserías o cualquier tipo de comunicación, bien sea oral, gestual o escrita” (p. 52).

## Conflicto

Un conflicto es un proceso que empieza cuando unos de los bandos invaden o infringen el territorio físico, psicológico o los valores de otro bando. También un conflicto constituye un crecimiento desordenado de diferencias y, como tal, no puede ser considerado como negativo.

## Tipos de conflictos

Kreidler (1984) citado por Tettner (2005):

Clasifica los conflictos de acuerdo con su funcionalidad. Siguiendo su criterio decimos que un conflicto es *funcional* si tiene un propósito útil o arroja resultados positivos. Por el contrario, un conflicto es *disfuncional* si arroja consecuencias negativas, incrementa la violencia o conduce al uso abusivo del poder. En realidad, cualquier conflicto tiene la capacidad de convertirse en funcional o disfuncional; la diferencia está en nuestra actitud frente al mismo y en la respuesta que le demos (p. 26).

## Conflicto escolar

Cerezo (2006) explica el conflicto escolar... “como una serie de factores que abarcan desde el contexto social hasta el ámbito institucional y especialmente sus protagonistas más cercanos, el profesorado y los alumnos” (p. 54). Al respecto, el autor señala que las

situaciones de conflicto tienen un marcado carácter de síntoma, es decir, representan el emergente de un ambiente problemático, tenso y especialmente poco gratificante. Los conflictos son oportunidades de crecimiento tanto para las personas como para el contexto en que se producen, siempre y cuando sean bien abordados y, por ello, establece la necesidad de favorecer formas pacíficas de resolución, las cuales requieren del desarrollo de habilidades como la escucha activa, el diálogo, la empatía, asertividad y colaboración, entre otras, integradas al currículum escolar.

### **Orientación para la convivencia**

La orientación, en su esencia, está situada bajo la concepción de un hombre en proceso de llegar a ser, mediante el desarrollo de sus potencialidades y en la perspectiva de su revalorización a través de su autorrealización.

Desde esta perspectiva, la orientación, en el proceso educativo, no es función exclusiva del orientador especialista, sino que también compete al docente.

### **Comunicación asertiva del docente**

La comunicación asertiva implica dejar clara su propia opinión, lo que siente y lo que quiere, sin violar el derecho de los otros conservando su dignidad y respetando la de los demás. Las ventajas principales de la comunicación asertiva incluyen una participación activa en la toma de decisiones importantes, lograr lo que se quiere sin dejar a otros de lado, la satisfacción emocional e intelectual del intercambio respetuoso de sentimientos e ideas y una adecuada autoestima. La asertividad, puede ser aprendida, no es un rasgo de la personalidad con el que algunas personas nacen y otras no; nadie es consistentemente asertivo.

### **Educación para la convivencia**

Comprende detectar el conflicto antes de que se agudice y estalle, aprender a establecer estrategias de resolución, crear espacios para la relación y la convivencia... educar en los valores de la no violencia, educación para prevenir la violencia en las aulas, el problema y la prevención de la violencia de género, la convivencia en los espacios de interculturalidad. Educación en valores (s.f.) <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique2>



## **Acuerdos de convivencia escolar**

Los acuerdos de convivencia escolar constituyen un modelo pedagógico, normativo, cuyo propósito es la organización y óptimo funcionamiento de la Institución Educativa, así como propiciar un comportamiento ciudadano que facilite la buena convivencia escolar y el logro de los objetivos propuestos, por ello las mismas deben responder a las necesidades de la institución, permitir una revisión de sus alcances y limitaciones y estimular actividades de solidaridad, incentivos o méritos para la comunidad escolar, cooperación, respeto y responsabilidad.

Los acuerdos de convivencia deben elaborarse y reformarse mediante procesos que promuevan y garanticen la activa participación y la más amplia consulta de todos los actores escolares, es decir, alumnos, padres y representantes, personal directivo, personal docente, personal administrativo y personal de ambiente. Cabe destacar que, en cada plantel se debe nombrar la Comisión de Convivencia Escolar, la cual es una alternativa legal para solucionar los problemas que afectan la convivencia escolar a través de los jueces de paz.

## **Educación para prevenir la violencia**

Prevenir la violencia es uno de los aspectos prioritarios de la educación en valores. La mediación, la solidaridad, el diálogo, el respeto a la diferencia son valores imprescindibles para trabajar en el aula. Además del acoso escolar, un problema que se agrava es la violencia de género demasiado presente en las relaciones entre adolescentes. La perspectiva de género debe ser transversal en todos los programas para prevenir la violencia. Educación en valores (s. f.) <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique3>

## **Procedimiento metodológico**

La presente investigación, de acuerdo a la naturaleza del objetivo de estudio, se desarrolló bajo la luz del paradigma cuantitativo.

## **Diseño de investigación**

Según Palella y Martins (2006) “El diseño de investigación se refiere a la estrategia que adopta el investigador para responder al problema, dificultad o inconveniente planteado

en el estudio” (p. 95). Se seleccionó un diseño no experimental, puesto que no se manipularán de forma deliberada las variables. Se observaron los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlo.

### **Tipo de investigación**

El tipo de investigación es de campo. Al respecto el autor citado “se refiere a la clase de estudio que se va a realizar. Orienta sobre la finalidad general sobre el estudio y sobre la manera de recoger las informaciones y datos necesarios” (p. 97).

### **Nivel proyectivo**

Según Hurtado de Barrera (2000), citado por Palella y Martins (2006) “es el que intenta proponer soluciones a una situación determinada. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, y no necesariamente ejecutar la propuesta (p. 103). El término proyectivo refiere a un proyecto en cuanto a la aproximación o modelo teórico.

### **Modalidad de la investigación: Proyecto Factible**

Consiste en elaborar una propuesta viable destinada a atender necesidades específicas, determinadas a partir de una base diagnóstica. El *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL, 2010) expresa que es “la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos” (p. 21).

### **Población y muestra**

Según Palella y Martins (2006) “La población es el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones” (p.115).

En el presente estudio la población comprende la totalidad de alumnos/as, padres y/o representantes, docentes y directivos de 23 escuelas estatales del gobierno de Carabobo.

## **Muestra**

Se seleccionó el criterio estadístico de tomar el 33,33% de la población lo que constituye una muestra representativa. Por tal motivo, la muestra estuvo integrada por 8 directores de 23, 188 docentes de 5633, 3.865 alumnos/as de 11.596 y 2.847 padres y/o representantes de 8.543; de ambos sexos.

Por lo que la muestra estuvo integrada por 6.908 personas o actores escolares.

## **Tipos de muestreo**

El muestreo estratificado según Palella y Martins (2006) consiste en dividir en clases o estratos los componentes de una población. La muestra se seleccionó fijando, en primer lugar, algún criterio que permita obtener el número de elementos de cada estrato y escogiendo después los componentes que formarán la muestra por muestreo al azar simple, dentro de cada estrato” (p.121).

Finalmente, la muestra quedó integrada por 2.280 actores escolares.

## **Técnicas de recolección de datos**

### **La observación**

Para Palella y Martins (2006): “consiste en el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que se estudia... a través de los sentidos el hombre capta la realidad que lo rodea y luego la organiza intelectualmente” (p.126).

Entre los recursos auxiliares de la observación se seleccionó el guion de observación y la modalidad de observación participante, observando desde adentro, integrado al grupo.

### **La encuesta**

Según los autores citados: “la encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador...se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos quienes, en forma anónima, las responden por escrito” (p.134).

## **El cuestionario**

El cuestionario del estudio estuvo integrado por quince preguntas de escala de medición de actitudes tipo Likert, por considerarla más apropiadas.

## **Validez**

Según Palella y Martins (2006): “la validez se define como la ausencia de sesgos. Representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir” (p.172). La validez se logró a través del juicio de expertos.

## **Confiabilidad**

Los autores precitados la definen como “la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos. Representa la influencia del azar en la medida; es decir, es el grado en el que las mediciones están libres de la desviación producida por los errores causales” (ídem, p.176).

## **Prueba piloto**

La confiabilidad se logró con la aplicación de la prueba piloto para contrastar hasta qué punto funcionó el instrumento como se pretendía en un primer momento y verificar si las preguntas provocan la reacción deseada.

## **Presentación y análisis de los resultados**

En el análisis, se da a conocer la información suministrada por los sujetos que integraron la muestra seleccionada. Con los resultados obtenidos a través de la técnica aplicada, se mostraron datos sobre violencia y convivencia escolar. Igualmente, se estudiaron algunos ítems de suma importancia para la investigación, considerando los objetivos, los antecedentes y las teorías seleccionadas, es decir, los resultados fueron agrupados en tablas y gráficos empleados para tener una visión de la totalidad de los datos cuantitativos clasificados y ordenados según los criterios lógicos de los objetivos. El propósito fue presentar de manera sintética los resultados de la medición de las variables relacionada en la investigación.

## Descripción del Programa

El Programa *Convivencia Escolar Armoniosa* comprende la ejecución de acciones de prevención, asistencia, formación y desarrollo para la convivencia entre los miembros de las comunidades educativas y tiene como finalidad disminuir la violencia en las escuelas, mejorando la comunicación entre los distintos actores de la comunidad escolar y desarrollando valores democráticos y de ciudadanía como la apreciación de la diversidad, el diálogo, la cultura de paz, el fomento de la participación de todos ellos en las actividades académicas y en otras acciones, como método más eficaz de prevención y resolución de situaciones de conflicto y violencia. Cabe destacar que, el programa se corresponde con el modelo de un programa de orientación aplicado al área socio educativa.

## Bases legales

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000)

Ley Orgánica de Educación (2009)

Ley Orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (2008)

Ley Orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia (2008)

Ley para la protección de las familias, la maternidad y la paternidad (2007)

## Objetivo general

Capacitar a los actores escolares para la Convivencia Escolar Armoniosa y la Disminución de la Violencia Escolar.

## Objetivos específicos

1. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre su papel activo e importante para reconocer, evitar y controlar los conflictos de convivencia en las escuelas.
2. Involucrar a la comunidad educativa en los procesos de reflexión y acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia en las escuelas.
3. Articular el Proyecto Educativo Integral Comunitario de cada escuela con el programa convivencia escolar armoniosa y disminución de la violencia escolar.
4. Favorecer la escucha activa y la toma de decisiones por consenso.

5. Integrar los diferentes programas: UNESCO, ERE, Escuelas Saludables, Servicio de Aula Integrada (SAI); periódico escolar, a las actividades que se generen en el programa Convivencia Escolar Armoniosa y Disminución de la Violencia Escolar.
6. Establecer causas y procedimientos que faciliten la resolución de conflictos de forma no violenta a través de los jueces de paz, la mediación, la comunicación asertiva y el manejo adecuado de las emociones.
7. Mejorar el clima de convivencia en los centros escolares fomentando una cultura de paz para beneficio de una educación de calidad.
8. Articular las relaciones de las escuelas con otros agentes externos del sector público o privado para beneficio de la convivencia escolar armónica.
9. Disminuir el índice de violencia en cada una de las 23 escuelas del plan piloto para el año escolar 2009-2010.

### **Contenidos del programa**

Conflictividad y violencia escolar, PEIC y No violencia, Violencia Intrafamiliar, Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, Convivencia Escolar, Normas o Acuerdos de Convivencia Escolar, Habilidades Comunicativas, Comunicación Asertiva versus Comunicación Agresiva, El meta-modelo de Programación Neuro Lingüística, Múltiples inteligencias, pensamiento y comportamiento humano, Autoestima y Salud Mental, Proyecto de vida, Inteligencia Emocional, Toma de decisiones por consenso, Trabajo en equipo, Educación Preventiva, El Buen trato, Habilidades para la vida, Desarrollo moral, LOPNA, Resolución Alternativa de Conflictos y Jueces de paz, Derechos Humanos, Cultura de paz, Diálogos de paz y Valores Éticos, Sociales y Morales.

### **Acciones:**

1. Asignación de por lo menos un docente orientador en cada plantel, según la matrícula escolar para coordinar el Programa Convivencia Escolar Armoniosa.
2. Creación del servicio de orientación en cada plantel.
3. Sensibilización de las 23 comunidades escolares hacia el programa de educación preventiva.
4. Presentación del programa a los supervisores y directores.
5. Capacitación para los orientadores coordinadores del programa.

6. Generar una estructura para la gestión de la convivencia escolar: Las escuelas deben potenciar el funcionamiento de la comisión de convivencia y promover la creación de comisiones de mediación y tratamiento de conflictos en el plantel.
7. Conformación de los equipos de prevención integral (EPI) en cada escuela para la planificación y ejecución de proyectos de prevención y del presente programa.
8. Capacitación para los integrantes del equipo de prevención integral y jueces de paz.
9. Diagnóstico de la situación de las escuelas y su entorno en relación a la violencia y convivencia escolar.
10. Actualización de los acuerdos de convivencia escolar con el respectivo aval de las autoridades competentes y por consenso de todos los actores escolares.
11. Jornada divulgativa de los acuerdos de convivencia escolar y seguimiento al debido cumplimiento.
12. Ejecución de actividades escolares: cognitivas, deportivas, culturales y recreativas que permitan la comunicación y el desarrollo de habilidades sociales para la mediación, el diálogo, la negociación y el acuerdo para la resolución pacífica de las diferencias.
13. Planificación del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de cada escuela articulada dentro del Programa Convivencia Escolar Armoniosa cuyo eje transversal sea la no violencia.
14. Realización de mesas de trabajo y talleres para el desarrollo de acciones de orientación y apoyo a la familia.
15. Conformación de los clubes de padres en cada escuela.
16. Conformación de la brigada juvenil de prevención en cada escuela.
17. Capacitación para la convivencia armoniosa al personal directivo y docente de las escuelas piloto.
18. Articulación de las escuelas piloto con instituciones del sector público y/o privado que constituyan un apoyo al Programa de Convivencia Escolar Armoniosa.
19. Atención individual a los casos de violencia o maltrato remitidos al servicio de orientación o identificados por el orientador.
20. Implementación de la hora semanal de crecimiento personal por parte del Orientador u Orientadora del plantel (14 horas semanales en aula para el trabajo grupal).
21. Implementación de los encuentros de Orientación y Apoyo a la Familia como: jornadas de sensibilización, encuentros familiares, entrevistas, convivencias, talleres, asesorías, capacitación en artes y oficios, enseñanzas de técnicas para gestionar el estrés, intercambios deportivos y otras (dos horas semanales).

22. Realización de concurso de canciones por la paz entre las 23 escuelas piloto.
23. Celebración del Día de la Paz y la no Violencia desde las distintas áreas académicas y programas mediante lecturas, dramatizaciones, reflexiones, visitas guiadas, videos-foros, proyección de películas y documentales, actividades deportivas, lúdicas, composiciones escritas, plásticas, murales, carteleras, dibujos, pancartas, canciones y caminatas.
24. Realización de concursos de pintura por la paz.
25. Caravana por la paz.
26. Participación en una convivencia para la integración escuela-familia-comunidad y la promoción de la paz.
27. Evaluación del programa.
28. Elaboración de informe final.
29. Realizar reconocimientos a los actores escolares destacados en acciones de prevención y promoción de la paz.
30. Aplicación de los instrumentos de evaluación final.
31. Presentación de logros cuantitativos y cualitativos.
32. Divulgación de los logros de programa de orientación ejecutado (cada año).

### **Algunas consideraciones sobre la aplicación del programa**

El programa convivencia escolar armoniosa como estrategia pedagógica para la disminución de la violencia escolar, se desarrolló diariamente desde las actividades de rutina en la formación de entrada, salida, durante el receso y durante las actividades de aula de forma permanente, durante las cinco horas diarias de la jornada escolar. Fue coordinado por el servicio de orientación escolar y apoyada por el personal directivo y docente de cada institución educativa.

También recibió el apoyo de los representantes de la Secretaría de Seguridad Ciudadana quienes apoyaron diversas actividades de integración (convivencias) y aportaron un funcionario policial femenino para cada escuela del proyecto macro.

Las referidas funcionarias formaron parte del equipo de prevención integral del plantel y facilitaron breves charlas a los estudiantes y demás actores escolares de la institución. También, brindaron apoyo mediante la facilitación de talleres y charlas por parte su personal (abogados, psicólogos y otros). La Secretaría de Desarrollo social de la gobernación brindó asistencia y apoyo económico a los casos referidos de estudiantes y



familias en situación de riesgo. Los directores de las secretarías de gobierno articularon con la Secretaría de Seguridad Alimentaria, solicitando apoyo para refrigerios y meriendas en las principales actividades desarrolladas con grupos grandes de la comunidad. También aportaron diversas premiaciones para entregar a estudiantes, orientadores y docentes que se destacaron durante el desarrollo del programa.

La capacitación para padres, representantes o miembros de la comunidad se realizó sistemáticamente, una vez a la semana tanto para el turno de la mañana como para el turno de la tarde, con actividades de una duración máxima de dos horas (60 minutos). Para la selección del día y hora se realizó un sondeo de opinión. Cada mes se registraron entre ocho y seis encuentros de capacitación para padres sobre cuatro temas del contenido del programa. Estos mismos contenidos se desarrollaron en las actividades de aula con los alumnos/as en la hora de crecimiento personal y en las actividades quincenales o mensuales con docentes, en un lapso de dos horas de capacitación.

Se realizaron acompañamientos semanales a cada plantel por parte del Coordinador de Orientación con el correspondiente registro de logros. Bimensualmente, se dieron a conocer las metas y logros alcanzados, mediante la entrega de informes y la publicación de cartelera informativa. El estudio de casos se realizó cada semana, logrando cubrir la meta de por lo menos cinco casos con seguimiento.

### **Experiencias para potenciar el desarrollo integral del talento humano y la autorrealización**

Para el logro de los objetivos propuestos, se planificaron una variedad de estrategias tanto pedagógicas como andragógicas puesto que los beneficiarios del programa son niños, niñas y adolescentes, así como también adultos.

#### **Experiencias pedagógicas**

**1. Oración diaria.** Al inicio de la jornada, se implementó la oración por la paz de San Francisco de Asís. La experiencia permitió la sensibilización y desarrollo de la espiritualidad, logando una actitud de calma y sensación de paz. Se invitó a los alumnos a compartir la oración en familia y luego se comentó la experiencia con resultados positivos. Los actores escolares se mostraron receptivos por la práctica de esta oración.

2. **Saludo diario con el abrazo de paz al iniciar la jornada.** Esta experiencia desarrolló habilidades sociales en todos los actores escolares quienes estrecharon sus manos con compañeros o dieron abrazos, expresando un deseo de amor y paz como: “Que tengas un lindo día”, “Que la paz te acompañe siempre”, “Te quiero mucho” y otros, desarrollando así su inteligencia afectiva y asociativa; a su vez la experiencia permitió en todos los actores escolares incorporar nuevos patrones de conducta favorables para el desarrollo de sus habilidades sociales, logrando así una mayor integración y participación en las actividades escolares.
3. **Hora de crecimiento personal para potenciar el desarrollo humano.** Semanalmente el orientador/a planificó estrategias lúdicas, reflexivas, cognitivas y culturales, que permitieron la autorreflexión sobre el comportamiento ajustado al deber ser, la acción correcta y las normas socialmente aceptadas. Se trabajó con el *role playing* para representar actitudes irrespetuosas, intolerantes, egocéntricas, conflictivas en algunos casos; representando algún tipo de violencia y posteriormente los niños cambiaron la misma escena en positivo, destacando los valores éticos y sociales necesarios para una buena convivencia. Esta experiencia permitió el desarrollo de la creatividad, fortaleció el trabajo en equipo y la reflexión para tomar decisiones por consenso. También permitió el darse cuenta y la toma de consciencia e impulsar el desarrollo moral.
4. **Conformación de la brigada juvenil promotora de la paz.** Se seleccionaron algunos alumnos/as que manifestaban comportamientos indisciplinados y en ocasiones violentos. También alumnos/as de buen comportamiento. La experiencia fortaleció notablemente la autoestima de los niños/as seleccionados/as, les motivó a prepararse investigando sobre la violencia y la paz, desarrollando mayor interés por el cuidado de su presentación personal. Se observó mejoría en el comportamiento y desarrollo de habilidades sociales, observándose como algunos alumnos imitaban las acciones de los promotores de paz. También se fortaleció la capacidad para liderar al tener que dictar charlas a sus compañeros/as sobre el buen trato, la amistad, el compañerismo, la solidaridad, tolerancia y respeto.
5. **Conformación y juramentación de los jueces de paz como mediadores ante los conflictos.** La experiencia permitió el fortalecimiento de la autoestima, la creatividad, el liderazgo, la toma de decisiones, el trabajo el equipo y el modelaje de comportamientos constructivos. También permitió el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la investigación, la reflexión, el análisis y la síntesis; al intervenir y resolver problemas de sus compañeros/as con base en el lenguaje y el respeto a la norma, la mediación, el

diálogo, la negociación y el acuerdo; como técnicas para el manejo pacífico de conflictos. Se propició el desarrollo de la autonomía moral-intelectual.

- 6. Exposiciones.** Dirigidas a compañeros, docentes y padres o representantes para promover la convivencia escolar armoniosa. Esta experiencia pedagógica permitió en los niños el fortalecimiento de la confianza en sí mismo, la creatividad, la iniciativa, liderazgo, la responsabilidad, el trabajo el equipo, el desarrollo de habilidades comunicativas y en consecuencia un mayor desarrollo cognitivo. Los alumnos/as desarrollaron competencias como promotores de la cultura de paz.
- 7. Lectura de historias, cuentos y metáforas para identificar la moraleja.** La experiencia permitió el desarrollo de la comprensión lectora, análisis y producción de textos, enriquecimiento del vocabulario, desarrollo de la creatividad y habilidades de pensamiento, estrategias cognitivas y la identificación de valores fundamentales para el desarrollo humano.
- 8. Diálogos de paz.** Esta estrategia permitió en lo actores escolares, la reflexión antes de la acción, escuchar activamente, el control de la expresión emocional y corporal el autocontrol, la congruencia de la palabra con el tono y el contenido del mensaje. También propició la expresión corporal y el uso de un vocabulario acorde para una convivencia escolar armónica.
- 9. Recreo dirigido.** Se crearon las comisiones de recreación (rotativas) y a través de estas se minimizaron los espacios para la violencia escolar. Se implementaron experiencias lúdicas y risoterapia para el desarrollo de la dimensión social humana, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia ante las frustraciones, expresión corporal el desarrollo de las habilidades de pensamiento y el buen uso del tiempo libre.
- 10. Valoración de fortalezas propias y ajenas.** La experiencia se desarrolló a través de la técnica: “Yo sé algo bueno de ti y de mí”. La estrategia permitió la autorreflexión para fortalecer la autoestima de forma individual y grupal, propició procesos de integración implicados en la ética de la comunicación, integración grupal, la valoración del otro y el respeto por las diferencias en los diversos actores escolares.
- 11. Pensamiento positivo.** La experiencia permitió el desarrollo de habilidades verbales y de pensamiento, que se evidenciaron mediante producciones verbales y escritas. También la práctica de la confrontación asertiva logró fomentar el pensamiento positivo, la confianza en el otro y el desarrollo de habilidades sociales.

- 12. Producciones escritas.** Los alumnos/as y docentes crearon canciones, carteles, poesías y cuentos para fortalecer los valores morales y sociales y para promover la paz. Se fomentó la creatividad, la participación con equidad y se exhibieron todos los trabajos realizados por alumnos/as.
- 13. Dibujos y pinturas para fomentar los valores de la paz.** La experiencia permitió el desarrollo de la creatividad, habilidades y aptitudes para la expresión plástica; así como también la identificación de actitudes a favor de la paz.
- 14. Intercambio de roles.** Esta experiencia permitió a los niños, niñas, adolescentes y adultos la comprensión empática de las causas de los conflictos para buscar opciones para su resolución.
- 15. Lluvia de ideas.** Se logró potenciar la participación, con relación a un tema o problema determinado, aceptando todos los aportes, sin crítica, para la posterior elaboración de conclusiones. Favorece el aprendizaje significativo para la construcción de un nuevo conocimiento.
- 16. Concurso de afiches y logos basados en valores sociales.** Esta experiencia fue de gran agrado para los participantes puesto que hubo libertad para la elaboración de estos y demostraron mucho respeto por el trabajo de sus compañeros.
- 17. Identificación de genios y saboteadores internos.** Esta experiencia permitió en alumnos/as y adultos la autorreflexión, concienciación de necesidades, el darse cuenta y adquisición de una pauta para la construcción de su proyecto de vida personal. Se identificaron como acciones de genios todos los comportamientos positivos basados en valores y los saboteadores como aquellos comportamientos negativos como la violencia en cualquiera de sus tipos.

### **Evaluación del programa**

Se realizó la evaluación diagnóstica mediante la aplicación de un instrumento a los cuatro estratos de la muestra, evaluación continua a cada actividad programada del plan operativo y cronograma de actividades, mediante la aplicación de un instrumento a los participantes. Se realizó la evaluación final del programa ejecutado, mediante la aplicación de un instrumento a docentes, padres y representantes, directores y estudiantes.

También se tomó en consideración el porcentaje de asistencia a las actividades. El mismo fue superior al 70 por ciento en la mayoría de las actividades. Se realizó la sistematización

de los estudios de caso y la entrega de informe de logros bimensualmente. Se realizó la presentación final de logros de cada plantel por parte del equipo de orientación.

## Resultados

A través de la observación, registro de los comportamientos de los alumnos/as, del seguimiento a los estudios de casos de violencia y el análisis del instrumento aplicado a padres, docentes, directores y alumnos se pudo evidenciar la disminución de los comportamientos violentos de los alumnos/as en un (60%).

Mediante el instrumento de evaluación aplicado al cierre de cada actividad de capacitación se pudo conocer la aceptación y sensibilización del personal directivo y docente, quienes afirmaron en un alto porcentaje (95%) que el programa implementado contribuyó a disminuir la violencia escolar.

Se logró capacitar e integrar a los padres y representantes en un (40%). Se brindó atención individual a los casos de violencia al (16%) de la matrícula escolar. Se conformaron 23 equipos de prevención integral lo que representa un (100%) de la muestra. Se logró el aumento significativo de la disciplina escolar en la hora de recreo en un (70%) mediante la implementación del recreo dirigido.

Disminución de la remisión de casos de violencia al servicio de orientación en un (75%) en relación al mes de noviembre de 2009. Se logró la incorporación de instituciones públicas e instituciones privadas, para apoyar las actividades de prevención facilitando la capacitación en áreas específicas.

Se demostró que mediante la ejecución del programa de forma sistemática y el logro de la satisfacción de importantes necesidades humanas como las fisiológicas, psicológicas y sociales, se puede potenciar el desarrollo humano, y se demostró que la influencia del ambiente y la cultura incidió en la adopción de comportamientos pacíficos o violentos, así como también, la influencia de los modelos significativos para los niños, niñas y adolescentes, estos pueden ser modificados según la toma de consciencia y la adopción de nuevos patrones de conducta.

## Reflexión final

Luego de transcurrida un poco más de una década del diseño y ejecución del presente programa de orientación, implementado en el área socio educativa, hoy más que nunca el modelo de intervención por programas, se justifica plenamente, ya que, permite atender a la triada familia-escuela-comunidad, mediante un trabajo mancomunado, coordinado por los profesionales de la orientación (Licenciados en Educación mención Orientación) ya que estos poseen competencias personales y profesionales que permiten la planificación y ejecución de acciones en beneficio de la comunidad.

La implementación de programas como el presentado, tiene pertinencia en tiempos de crisis política, social, económica y cultural, muy especialmente potenciando el desarrollo humano y promoviendo el cambio en los patrones de comportamiento que permitan la convivencia pacífica entre las personas en los diferentes contextos donde se desenvuelven. Se espera que luego de haber vivido esta terrible pandemia global a causa del COVID-19 o coronavirus, se logren vivencias que conlleven a la reflexión y el cambio de actitudes entre las personas y con el ambiente, que deben estar fundamentadas en la ética para la vida planetaria y la coexistencia pacífica, solidaria y colaborativa, entre los habitantes del planeta tierra como nuestra gran casa.

La gran tarea de los gobiernos, el sistema educativo, la familia y la sociedad en general debe ser el logro de la humanización del ser, como fin último y primordial, basado en la práctica de valores y el respeto por los derechos humanos.

## Apéndice II



# Proceso de cambio curricular en educación media

Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión

Esta propuesta comenzará a desarrollarse en los liceos bolivarianos de turno integral que se identifican en la Resolución correspondiente, a partir de septiembre 2015.

También luego de una amplia consulta comenzará a desarrollarse el nuevo diseño curricular para la modalidad de jóvenes, adultas y adultos.

En los demás liceos venezolanos, se inicia un proceso de discusión y ajuste, para la adopción progresiva del cambio curricular. Conforme a lo establecido por el MPPE, el diseño curricular será aprobado en marzo-mayo de 2016, luego de la consulta.

Simultáneamente se aspira consultar, culminar y aprobar diseños especiales para las escuelas técnicas y las modalidades de educación media rural, especial e intercultural bilingüe.

Es un documento pensado para el debate, la reflexión y la discusión. Los aportes de todas y todos serán bienvenidos, para que se cambie, modifique, agregue o suprima lo que sea necesario para garantizar el desarrollo de las potencialidades y la formación integral de nuestros jóvenes.

SEPTIEMBRE, 2015

## PRESENTACIÓN

Este es el segundo documento elaborado para orientar el cambio curricular en la educación media venezolana. En él se recogen las observaciones, sugerencias y críticas realizadas en un primer proceso de consulta que ha abarcado a las y los docentes de educación media en la mayoría de los liceos y escuelas técnicas del país, la experiencia y las propuestas realizadas en el marco del cambio curricular de la modalidad de jóvenes, adultos y adultas, las reuniones con directivas y directivos de planteles de educación media de todos los estados, las opiniones y propuestas de autores y autoras de la Colección Bicentenario, así como los resultados de una primera conversación con representantes de las distintas universidades que en el país cuentan con formación docente de pregrado. De esta manera se ha cumplido la tarea orientadora del primer papel de trabajo presentado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, denominado “Adecuación curricular para la educación media”.

Los planteamientos realizados recogen múltiples puntos de vista y críticas que abarcan diversos planos. Vale señalar que el primer cambio visible en este segundo documento es el propio nombre del proceso. Se nos planteó que los alcances de la transformación propuesta por el nivel no podía denominarse “adecuación” y, menos aún cuando este término suele utilizarse internacionalmente para desarrollos curriculares específicos para grupos de población con necesidades educativas diferenciadas. Así pues, hablamos ahora de un “Proceso de Cambio Curricular”, entendiéndolo que:

1: El currículo, definido desde múltiples puntos de vista, abarca mucho más que los planes de estudio y los programas de las unidades curriculares. Cuando se habla de cambio curricular están involucrados los propósitos, conceptos y enfoques de la educación, las maneras de entender y valorar las prácticas educativas, los materiales y recursos para los aprendizajes, las relaciones entre quienes conviven en el liceo, la formación y las condiciones de trabajo de las y los docentes, la organización del plantel, el clima escolar, la organización de las rutinas de trabajo dentro de los planteles, sus relaciones con la comunidad, las propias condiciones físicas de la escuela, entre otros aspectos.

2: En una sociedad participativa y protagónica la construcción del conjunto de condiciones anteriormente citadas es un proceso social que tiene que multiplicar las oportunidades de participación. Somos consecuentes con la Exposición de Motivos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela la cual resalta: “... la consagración amplia del derecho a la



participación en los asuntos públicos de todos los ciudadanos y las ciudadanas (...). Este derecho no queda circunscrito al sufragio, ya que es entendido en un sentido amplio, abarcando la participación en el proceso de formación, ejecución y control de la gestión pública”. Concepto que recoge la Ley Orgánica de Educación cuando plantea en su artículo 6 como competencia del Estado Docente, “promover, integrar y facilitar la participación (...) a través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias y la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa”.

3: El proceso se inscribe dentro de las finalidades de la educación establecidas en la Constitución, en su artículo 102: “...desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal”. Esta intencionalidad de desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad aparece reñido con las prácticas educativas fragmentarias dirigidas al mero recorrido y manejo de un sinnúmero de informaciones, por ello lo impostergable del cambio curricular que nos exige una revisión de conceptos y maneras de hacer que apunten a un quehacer educativo caracterizado por la comprensión crítica y en profundidad del mundo en que vivimos, la discusión y el diálogo informados, organizaciones escolares caracterizadas por la participación, múltiples posibilidades de expresión creativa y exploración de las potencialidades personales.

4: Esta otra manera de hacer educación, pensando en el desarrollo de las potencialidades humanas con respeto a los ritmos y procesos de aprendizaje, la formación de una ciudadanía participativa y transformadora, con arraigo nacional, conciencia de unidad latinoamericana y sentido planetario, tiene ya un importante recorrido de experiencias impulsadas por docentes venezolanos y venezolanas en distintos contextos: escuelas experimentales, escuelas y liceos bolivarianos, escuelas técnicas, entre otras. Existe una amplia base de la cual partir, para continuar y profundizar. Pero también estas exigencias nos enfrentan a una necesidad de transformación de las rutinas escolares aún predominantes, que reducen la educación a la repetición de clases con contenidos no pertinentes con desconocimiento de la diversidad y evaluaciones desconectadas de la vida, el trabajo, los problemas de los y las jóvenes y la construcción de ciudadanía. El cambio no es sólo asunto de planes de estudio y programas, ni siquiera de recursos educativos o formación docente. Es un proceso. Que avanza en la medida en que la reflexión compartida, el cuestionamiento de lo que hacemos, la forma de

aproximarnos a las y los estudiantes, sus familias y la comunidad, vaya generando nuevas maneras.

5: Lejos de lo que algunos piensan, la realidad de nuestras aulas no la determina el programa. La acción educativa concreta es producto de cómo entendemos nuestro trabajo las educadoras y los educadores, de cómo lo llevamos a cabo. Las profesoras y los profesores no son máquinas que reproducen contenidos dictados por los órganos oficiales, sino profesionales que tienen sus formas específicas de entender y valorar los cambios, las relaciones pedagógicas, su vivencia escolar. Como apunta el título de un libro del gran educador venezolano Ramón Tovar: “El programa lo hace el profesor”. Una clara ilustración de esta idea nos la brindan las Orientaciones Didácticas que acompañan los libros de la Colección Bicentenario del área de Historia:

“Se espera el protagonismo de las educadoras y los educadores en la elaboración de la planificación de la enseñanza. Se sugiere que sea el propio docente de aula quien incluya actividades de aprendizaje que tomen en cuenta la historia local y regional y sus huellas en el espacio geográfico, para luego avanzar a la escala nacional, haciendo sentir una historia viva que fortalece la identidad con el terruño y con el país. De esta manera se persigue una enseñanza que vincule los lazos que unen el pasado con el presente y lo local con lo nacional, y que tome en cuenta el contexto sociocomunal y cultural en el que hace vida la institución educativa y el lugar de procedencia de los y las estudiantes (...)

Desde el punto de vista didáctico, no es recomendable que se planifiquen las clases siguiendo el orden de los temas y los contenidos del Programa. Es preferible agrupar varios temas a partir de un problema bien definido y del interés de las y los estudiantes, en los que puedas cumplir con tus propósitos pedagógicos”.

Sin duda, este protagonismo de las y los docentes exige unas condiciones externas, pero depende principalmente de sus propósitos pedagógicos, de la capacidad para encontrarse con los intereses de las y los estudiantes, de la forma en que se comprende la disciplina que enseña, sus vinculaciones con otros saberes y con la vida más allá de la escuela. Por esta razón, cualquier cambio significativo en las prácticas educativas es un proceso abierto y pensado, porque toma tiempo y no puede ser determinado unilateralmente.

Por ello, el Estado Docente como rector, orientador y garante de los procesos educativos, propone este cambio curricular, el cual no puede repetir lo estático de las estructuras

curriculares rígidas que durante años se han arraigado en nuestra educación, sino que obliga a un proceso dinámico de reciprocidad permanente entre todas las escalas de acción, ya que desde el maestro y la maestra de aula, los directivos, supervisores y supervisoras, hasta llegar al Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), son Estado. Este proceso requiere de sistematización y evaluación permanente para mejorar la práctica educativa y reorientarla en cada paso del camino en función del logro de los fines de la educación.

Con estas convicciones, estamos empeñados en un proceso de cambio curricular en la Educación Media. Empeñados, pues entendemos los resultados de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa como un mandato de los millones de venezolanas y venezolanos consultados durante el año 2014 y que coinciden en el desafío de: Desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado, y en especial construir los programas, estrategias y dinámicas pedagógicas de la educación media general y media técnica, considerando especialmente la vinculación entre la educación y el trabajo, y la interrelación entre la educación media y la universitaria.

## INTRODUCCIÓN

En el marco de un proceso de consulta nacional en el nivel de educación media, se realizó una sistematización de los planteamientos y propuestas en los 24 estados para presentar un documento curricular que realmente responda a la construcción colectiva de un currículo nacional integrado y actualizado. En este sentido, queremos presentar un documento abierto a la crítica y la reflexión, que invite al diálogo y la reconstrucción permanente de las prácticas educativas, en lugar de los documentos técnicos inflexibles, no dinámicos, parcelados y cerrados que conciben a los profesores y las profesoras como meros ejecutores instrumentales de propuestas concebidas por otros. Queremos entonces poner en las manos del profesorado venezolano un documento sencillo, que sea útil a la práctica educativa, que le oriente en los fines fundamentales de la educación, los referentes éticos, procesos y temas indispensables para el logro de estos fines. Que sea referente para un proceso formativo, reflexivo y crítico, en el desarrollo del currículo.

Se pretende entonces que la propuesta curricular para la educación media sirva de documento orientador, formador, de planificación, de organización y de revisión permanente cuyo componente fundamental para que cobre sentido en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sea el profesor mismo y la profesora misma, con la participación activa, afectiva y crítica de estudiantes, familias, trabajadores y trabajadoras de la escuela y comunidades.

La estructura del documento sobre el proceso de cambio curricular para la educación media, contempla los referentes jurídicos que sustentan los fines, los principios y el enfoque del cambio curricular, con énfasis en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela como la norma fundamental que nos encuentra a todos y a todas como nación, la cual estará siendo referenciada a lo largo de todo el documento; las banderas que representan la expectativa social y los desafíos para garantizar este mandato popular surgido de la consulta nacional por la calidad educativa; los planteamientos en torno a la educación media y sus propósitos; los contenidos necesarios que parten desde los referentes éticos, procesos y temas indispensables, los cuales conforman las finalidades del currículo, las áreas de formación con sus temas generadores y referentes teórico-prácticos como medios para garantizar dichas finalidades, las orientaciones que brindamos a cada profesor y cada profesora para el abordaje metodológico que le permita planificar en función de sus propósitos pedagógicos en la formación de sus estudiantes, creando las condiciones para la incorporación y participación de las familias y la comunidad en un proceso de aprendizaje mutuo y colectivo, así como la utilización de la Colección Bicentenario y la Canaima educativa

como recurso fundamental y apoyo didáctico en el logro de los procesos de formación. Asimismo, en el desarrollo del documento se estarán socializando referencias teóricas de autores y autoras, personas reconocidas en sus luchas por una pedagogía emancipadora y una sociedad de inclusión, igualdad y justicia social, tanto en el país como en América Latina, el Caribe y en el mundo.

Se presentan de manera distinta a lo que se estila como documento curricular, con la intencionalidad de romper con los esquemas impuestos desde el claustro en el mismo proceso de colonización. No es un documento acabado ya que estará en permanente revisión, es un documento que intenta conversar con los educadores y las educadoras con la finalidad de servirles de apoyo permanente y esperamos que sean los mismos profesores y profesoras quienes lo enriquezcan desde sus prácticas pedagógicas.

La participación protagónica de los autores y las autoras del hecho educativo es en sí misma una nueva manera de concebir y construir currículo desde la pertinencia y la legitimidad y abre paso a un proceso de revisión permanente, actualizando y dándole sentido histórico, social y cultural al currículo, no solo como producto sino como un proceso permanente de transformación curricular, haciendo énfasis en la práctica educativa, de tal forma que la misma permite hacer las incorporaciones, modificaciones y reorientaciones pertinentes de manera permanente en un currículo que se actualiza año tras año a partir de la sistematización, evaluación y seguimiento de los logros y alcances bajo una supervisión entendida como orientación y acompañamiento pedagógico.

Por último, es necesario resaltar que para la presentación de los contenidos y orientaciones, se consideraron fundamentalmente los aportes producidos en las mesas de trabajo realizadas en los liceos y escuelas técnicas de los 24 estados, los contenidos de los textos de la Colección Bicentenario a la luz de las necesidades de integración, actualización y simplificación; aportes de especialistas de las distintas áreas de formación en universidades del país y las propuestas y sugerencias de docentes tutores, tutoras, facilitadores y facilitadoras de la Micromisión Simón Rodríguez. Es importante destacar el espíritu participativo y protagónico de todos y todas, apostando y suscribiendo en su conjunto, lo impostergable del cambio curricular y en especial la necesidad de una propuesta curricular que recoja la dispersión y le de coherencia y cohesión al currículo de la educación media, nacido desde un proceso de discusión y debate colectivo. Estamos seguros y confiamos en el compromiso, la buena voluntad y la disposición de cada profesor y cada profesora para darle vida a la propuesta bajo los principios de sinceridad, transparencia y profundización.

Tenemos la convicción de que la participación protagónica y un currículo integrado, actualizado, pertinente y en permanente revisión, sentarán las bases para que la educación continúe logrando los fines de la refundación de la República tal como lo establece el preámbulo de nuestra constitución.

## 6. LAS ÁREAS DE FORMACIÓN

DESARROLLAR UN CURRÍCULO NACIONAL INTEGRADO Y ACTUALIZADO, con énfasis en un proceso de Cambio Curricular en el cual se construyen planes de estudio, estrategias y dinámicas pedagógicas de la Educación Media, considerando la vinculación entre la Educación y el Trabajo y la interrelación entre la educación Media y la educación Universitaria, pasa por superar los problemas derivados de la discontinuidad pedagógica entre niveles y subsistemas y la proliferación de asignaturas cargadas de contenidos. Esto implica un esfuerzo de gradualidad y continuidad curricular en los procesos cognitivos, afectivos, axiológicos, espirituales y prácticos de los y las estudiantes, formas más humanas para ver y comprender cada realidad y el reconocimiento a la necesidad de maduración de los diversos ritmos de aprendizajes (nadie aprende igual ni con los mismos métodos), redimensionando los propósitos e intencionalidades pedagógicas hacia el logro de los procesos de manera integral.

La integración con enfoque inter y transdisciplinar

Uno de los cambios necesarios en este proceso curricular es la superación de la asignaturización, la cual viene cargada de fraccionamiento y atomización del conocimiento. Una de las características de esta proliferación de asignaturas es que éstas se fueron creando a medida que la sociedad asumía la solución de un problema “incorporarlo como materia obligatoria en el currículo...”, es así como cada problema de la sociedad se planteó como una nueva asignatura, fraccionando lo ya fraccionado y atomizando lo ya atomizado. En este sentido, se plantea la integración del conocimiento a través de la creación de áreas de formación que abordan distintas disciplinas y conocimientos de manera inter y transdisciplinar. El enfoque interdisciplinar reconoce los límites de las distintas disciplinas en sus campos de acción de los saberes, por ejemplo, entre las disciplinas científicas se encuentran la física, la química y la biología. La Física como disciplina estudia el movimiento de la materia y las leyes, fuerzas y energías que lo producen, la Química como disciplina profundiza en la composición y transformación de la materia y la Biología enfatiza en el estudio de la materia viva. A pesar de que las tres abordan el estudio de la materia, cada una se reconoce en su especificidad. Siguiendo con el ejemplo, en el enfoque interdisciplinar se busca la relación entre las tres, reconociendo los límites entre una y otra (Manifiesto de la complejidad de Basarab Nicolescu). Por otro lado, en el enfoque transdisciplinar, se borran los límites entre una disciplina y otra, trascendiéndolos (Nicolescu). Siguiendo con el ejemplo, reconociendo a la materia y la energía como componentes fundamentales del Universo,

abordar su estudio de manera transdisciplinar significa asumirlos, a la materia y la energía, como un todo, sin separar los aspectos en que los estudia una disciplina u otra.

El sistema de conocimiento basado en las disciplinas ha permitido profundizar y especializar en distintos ámbitos de la vida, sin embargo, la realidad es en sí misma integral y el ser humano es en sí mismo integral. Al respecto Gimeno Sacristán (2002, pág. 272) señala: “La persona es una totalidad organizada, y a esa totalidad orgánica debería corresponder un currículo global que no parcele y yuxtaponga componentes sin sentido, ponderándolos a todos por igual. La especialización radical no es más que una mutilación del desarrollo humano”. Así mismo, propone distintos ámbitos en los cuales centrar el currículo de manera global “El ámbito de lo simbólico, que comprende los lenguajes ordinarios, la matemática y otras formas simbólicas no discursivas como los gestos, ritos, por medio de él expresan otros ámbitos, el ámbito Empírico, que incluye las ciencias del mundo físico, los seres vivos y el ser humano, nos proporciona descripciones fácticas, generalizaciones y formulaciones teóricas y explicaciones apoyadas en la observación y experimentación. El ámbito Estético, que se refiere a la música, las artes visuales, la danza, la literatura, el significado, está relacionado con la percepción contemplativa. El ámbito de la comprensión (synnoesis), relativo al conocimiento por percepción directa, captado por empatía, existencial. El ámbito ético, expresa los ideales e incluye los significados morales, tiene que ver con las normas de conducta y el ámbito Sinóptico que se refiere al significado comprensivo e integrador, combinan significados empíricos, estéticos y sinoéticos, proporcionando visión de conjunto”. Estos planteamientos de Sacristán coinciden en centrar la atención en los procesos que se quieren generar de la mano con los conocimientos.

La calidad educativa está fuertemente relacionada a la pertinencia de lo que se enseña y cómo se enseña

Las asignaturas tradicionales que por décadas se han estado enseñando en el currículo venezolano, se han caracterizado por la desactualización (los planes de estudios vigentes siguen siendo de la década de los años setenta), la desvinculación y la no pertinencia con respecto a los períodos de vida que atiende y a los contextos. Lanz (1998) plantea en las no pertinencias de los aprendizajes: la no pertinencia sociocultural entendida como la separación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del acervo geohistórico y cultural de las comunidades con poco nexo con el trabajo, el juego, la naturaleza y la alegría; la no pertinencia cognitiva con desconocimiento del saber previo de los y las estudiantes y el no respeto de sus intereses y necesidades; la no pertinencia cognoscitiva con una práctica memorística, libresca,



repetitiva, ajena al descubrimiento y la indagación con muy escasa producción de saberes, poca creación e invención; la no pertinencia afectiva con predominio de un clima compulsivo, de control, dominio, intolerancia y violencia simbólica y física en el aula y la escuela; la no pertinencia valorativa con preeminencia de valores individualistas, egoístas, con negación de valores e identidades propias locales y regionales, derivando en vergüenza étnica, endoracismo y desarraigo cultural.

Estos planteamientos nos invitan a reflexionar acerca de qué contenidos (por qué y para qué) enseñamos y cómo lo enseñamos, además de la responsabilidad que representan en los saberes y experiencias de nuestros y nuestras estudiantes. Se propone entonces abordar la enseñanza de las distintas áreas de formación con énfasis en conocimientos y experiencias pertinentes, que tengan sentido para los y las estudiantes en su período de vida, sus individualidades y sus contextos. Pertinencia política, social, cultural, ambiental, económica, geográfica, histórica. Pertinencia cognitiva que permita a los y las docentes conectarse con los saberes y vivencias previas de los y las estudiantes y crear pedagógica y didácticamente las condiciones de necesidad e interés. Pertinencia cognoscitiva invitando al aprendizaje por descubrimiento, a la indagación y a la investigación como prácticas permanentes para aprender, a la creación y el disfrute por aprender y a la producción de conocimiento como acto natural de los seres humanos. Pertinencia afectiva caracterizada por un clima escolar de convivencia, con respeto a las diferencias, con diálogo de saberes y promoviendo el aprendizaje en colectivo. Pertinencia valorativa con énfasis en la identidad, el arraigo cultural, la dignidad como ser humano y como parte de una comunidad.

Las Áreas de Formación que se proponen consideran contenidos de distintas disciplinas y conocimientos para ser abordados de manera integral, transdisciplinar e interdisciplinar según sea necesario para la formación de los y las estudiantes en el estudio de los temas indispensables y en la comprensión de los temas generadores.

Estas áreas de formación se abordarán durante los cinco años de estudio. Cada área cobra direccionalidad, continuidad y coherencia en el recorrido como un EJE DE APRENDIZAJE que garantiza SINCERIDAD Y PROFUNDIZACIÓN, considerando el período de vida, el contexto y las intencionalidades pedagógicas de cada docente en cada año de estudio.

Todas las áreas tienen igual importancia, relevancia y pertinencia para la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes, por lo que a continuación aparecen por orden alfabético,

con la finalidad de generar un imaginario distinto al tradicional en el cual se le da mayor importancia a unas que a otras.

Las Áreas de Formación que se proponen en este proceso de INTEGRACIÓN:

1. ACCIÓN CIENTÍFICA, SOCIAL Y COMUNITARIA.
2. ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN.
3. ARTE Y PATRIMONIO.
4. CIENCIAS NATURALES.
5. EDUCACIÓN FÍSICA.
6. LENGUA.
7. LENGUA EXTRANJERA.
8. MATEMÁTICA.
9. MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA.
10. ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA
11. PARTICIPACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS.

Temas generadores y referentes teórico-prácticos en cada área de formación El tema generador:

En cada área de formación se proponen temas generadores que, como su nombre lo dice, generan aprendizaje con sentido y pertinencia con respecto a los temas indispensables y a través de las experiencias indispensables planificadas. El tema generador enlaza al tema indispensable con los referentes teórico-prácticos de cada área de formación a través de un tejido temático que permite, por un lado, comprender el tema generador a través de los referentes teórico-prácticos propios del área y, por otro lado, familiarizarse, estudiar, profundizar y aplicar los conocimientos del área. Los tejidos temáticos que se presentan en cada tema generador NO SON CAMISAS DE FUERZA sino que, al contrario, permiten a los y las docentes, tomarlos como referencia para construir su planificación según el año, período de vida, las pertinencias anteriormente señaladas y los contextos propios. Así mismo, cada docente puede seleccionar del tejido temático aspectos para, por ejemplo, familiarizar a los y las estudiantes con contenidos nuevos y poco a poco en el recorrido los va profundizando. Es aquí donde se potencian las habilidades pedagógicas y didácticas de los profesores y las profesoras para considerar las características propias de los distintos grupos de estudiantes con los que está trabajando, la edad, las individualidades y el contexto.

Los temas generadores e integradores del conocimiento deben poseer criterios dentro de cada área de formación en función de lo contemporáneo, lo útil y necesario para la vida tanto para sí mismo y misma como para la vida en comunidad, que genere reflexión, pensamiento crítico y sensibilidad ante los problemas de la sociedad y del planeta, que provoque entusiasmo, disfrute por aprender y permita generar conciencia como ser humano y como parte del ambiente. Los temas generadores permiten provocar en los y las estudiantes participar en el saber y en la experiencia humana de aprender de manera permanente, que generen una actitud investigativa para ir más allá de los temas que se plantean y para aprender por sí mismo y por sí misma. Los temas generadores con sus tejidos temáticos se proponen a partir de los temas indispensables. Cada área de formación en la cual se abordan debe contener los referentes teórico-prácticos necesarios para su comprensión.

Es importante resaltar este aspecto ya que es otro enfoque en el abordaje del conocimiento, desmontando la cultura tradicional de muchos años en los cuales el currículo se ejecuta, se “administra” pasando “objetivos” y dando contenidos porque “toca darlos”, “hay que darlos”, la mayoría de las veces sin pertinencia cognitiva, afectiva ni sociocultural y, la mayoría de las veces sin aprendizaje significativo. En este enfoque se espera que los y las estudiantes de la mano de sus profesores y profesoras (quienes también participan activamente en la investigación de estos temas indispensables y generadores), estudien, profundicen y comprendan temas, practiquen e indaguen en estos aspectos fundamentales y son las y los docentes quienes seleccionan, organizan y planifican las temáticas según sus propósitos pedagógicos y las pertinencias. Para que un tema GENERE aprendizaje, motivación, reflexión, asociación con lo previamente aprendido, debe partir de lo conocido, de lo concreto, de los objetos y sus relaciones, sus interconexiones, de sus regularidades en las experiencias de los y las estudiantes más allá de leyes y teorías preestablecidas como verdades absolutas. Comprender que estas leyes y teorías son parte del conocimiento (no determinantes del mismo) y sirven de apoyo para comprender la realidad. La práctica tradicional del estudio de asignaturas, materias y disciplinas utiliza la realidad para entender la teoría como fin en sí mismo. Es un reto pedagógico y curricular para la educación contemporánea que los sistemas de conocimientos, con sus teorías, leyes, modelos, entre otros, permitan comprender la realidad, la vida en todas sus dimensiones, siempre con los qué, por qué, para qué y cómo que están implicados.

### **Los referentes teórico-prácticos:**

Consisten, según cada área de formación y en distintas disciplinas, a leyes, teorías, principios, teoremas, conceptos, operadores, reglas, estructuras, fenómenos, hechos, procesos, sistemas, manifestaciones, géneros, nomenclaturas, lenguajes, códigos, taxonomías, modelos, categorías, clasificaciones, variables, propiedades, personajes, entre otros.

Los referentes teórico-prácticos como su nombre lo indica, deben ser abordados de manera teórica y práctica, por lo que, son los y las docentes quienes planificarán los proyectos, los talleres, las prácticas de laboratorio, trabajos de campo, seminarios, investigaciones, entre otras, para darle el sentido teórico-práctico al conocimiento de manera permanente, desde el área de formación que enseña.

### **Los temas de conceptualización, generalización y sistematización:**

Entendiendo pedagógicamente que los y las estudiantes aprenden desde lo concreto, lo conocido, desde su realidad y su regularidad en el contacto con las cosas, se propone siempre que el profesorado planifique el desarrollo de los temas generadores desde ese entorno directo y luego propicie espacios específicos de conceptualización, generalización y sistematización de lo aprendido.

Conceptualización: El tema generador debe propiciar el USO DE CONCEPTOS (no su memorización o definición abstracta desde lo desconocido). Por ejemplo, si los y las estudiantes van a indagar acerca de los biomas, no se parte del concepto de bioma sino del contacto con los biomas de su entorno y luego CONCEPTUALIZA lo aprendido. Este enfoque se fundamenta en el aprendizaje por descubrimiento (fortaleciendo la creatividad), familiarizándose con los conocimientos propios del área desde una experiencia (conceptualizar cosas que se han hecho), se pueden crear nuevas ideas y se pueden definir conceptos, revisarlos, teorizar, asociar ideas y conceptos a otros y transferir el uso de un concepto aprendido en un contexto, a otros contextos. En los espacios para la conceptualización, los y las docentes pueden apoyarse en modelos y representaciones que les permita ilustrar conceptos y teorías para su mayor comprensión.

Generalización: Los temas generadores hacen planteamientos que permiten las generalizaciones tanto en el espacio como en el tiempo, de lo local a lo global, de lo particular a lo general. Los espacios para abordar los temas de conceptualización, generalización y

sistematización son propicios para, por ejemplo, revisar tablas, gráficas, estudios a través de encuestas, ejercitaciones, discusiones. Por ejemplo, el estudio de las características de plantas del entorno directo de los y las estudiantes, permite generalizar acerca de plantas y sus clasificaciones.

Sistematización: Una característica de los procesos de sistematización es que tiene como condición necesaria VIVIR LA EXPERIENCIA. Se orienta entonces a que el equipo de docentes favorezca espacios para que los y las estudiantes sistematicen lo aprendido y los procesos realizados para comprender lo estudiado, tomando conciencia de sus propios procesos (metacognición). Asimismo, estos espacios para el desarrollo de temas de conceptualización, generalización y sistematización son propicios para que los y las docentes evalúen los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se están llevando a cabo, sus logros, avances y dificultades. Por último, los profesores y las profesoras pueden afianzar contenidos propios del área de formación que consideren importantes y que no se han podido abordar en el estudio del tema generador.

## UNIDAD DE APRENDIZAJE:

CADA TEMA GENERADOR CON SUS TEJIDOS TEMÁTICOS, REFERENTES TEÓRICO PRÁCTICOS DEL ÁREA DE FORMACIÓN CORRESPONDIENTE Y LOS TEMAS DE CONCEPTUALIZACIÓN, GENERALIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN, en su conjunto se ha organizado como una UNIDAD DE APRENDIZAJE (UA) que permita un mejor manejo didáctico, el estudio de los conocimientos previos de los y las estudiantes, la planificación por proyecto u otra estrategia pertinente (seminario, taller, práctica de laboratorio, trabajo de campo, entre otras); así mismo, los y las docentes de un mismo año de estudio, pueden organizar el trabajo inter y transdisciplinar en función de la unidad de aprendizaje que van a trabajar. Por último, Cada docente puede organizar para cada unidad de aprendizaje, el plan de tareas para sus estudiantes, hacerle acompañamiento y seguimiento a los aprendizajes y propiciar la sistematización y reflexión de lo aprendido en la unidad y su impacto, más allá del aula y la escuela.

A continuación se presenta cada ÁREA DE FORMACIÓN con una síntesis de los propósitos expresados por los y las docentes en la consulta nacional realizada en educación media (cruzado con los presentados en la colección Bicentenario y aportes de docentes especialistas), seguido de cada una de las unidades de aprendizaje con el tema generador, el tejido temático, los referentes teórico prácticos y los temas de conceptualización, generalización y sistematización correspondientes a cada unidad.

Al final de cada área de formación, se presentan orientaciones metodológicas que permitan servir de ilustración de la manera como los equipos docentes pueden realizar sus planificaciones. La lógica secuencial de los referentes teóricos prácticos varía según los propósitos de cada área de formación, es por ello que los y las docentes le darán la secuencia y la importancia en función de sus propósitos pedagógicos y los procesos que desea desarrollar en sus estudiantes según el período de vida y los contextos, apoyándose con los textos de la Colección Bicentenario y la Canaima Educativa como recursos para los aprendizajes. Por último, es importante que los profesores y las profesoras lean, estudien y reflexionen acerca de los propósitos de cada área de formación ya que éstos plantean la problemática y cuestionamientos en la enseñanza del área, los desafíos y énfasis pedagógicos que se proponen según la naturaleza y características propias de cada una.

## ORGANIZACIÓN DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN EN EL HORARIO ESCOLAR

ÁREA DE FORMACIÓN		PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO
CIENCIAS NATURALES	ÁREA COMÚN	6	6	8	12	12
EDUCACIÓN FÍSICA	ÁREA COMÚN	6		6	6	6
LENGUA	ÁREA COMÚN	6	6	6	4	4
LENGUA EXTRANJERA	ÁREA COMÚN	6	6	6	6	6
MATEMÁTICA	ÁREA COMÚN	6	6	6	6	6
MEMORIA, TERRITORIO Y CIUDADANÍA	ÁREA COMÚN	8	8	8	6	6
ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA	ÁREA COMÚN	2	2	2	2	2
ARTE Y PATRIMONIO	ÁREA COMÚN					
	GRUPO ESTABLE	2	2			
ACCIÓN CIENTÍFICA, SOCIAL Y COMUNITARIA	GRUPO ESTABLE	8	8	8	8	8
ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN	GRUPO ESTABLE	8	8	8	8	8
PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS	GRUPO ESTABLE	8	8	8	8	8
TOTAL DE HORAS SEMANALES POR ESTUDIANTE		50	50	50	50	50

Las áreas de formación que a continuación se presentan son aquellas que corresponden a ÁREAS COMUNES, se presentan en orden alfabético, reiterando que todas tienen la misma importancia y relevancia en la formación integral de nuestros y nuestras estudiantes.

### ÁREAS DE FORMACIÓN

#### ENFOQUE

La educación en Ciencias naturales ha pasado por diversos propósitos en los distintos contextos históricos. La realidad en términos de motivación e inclinaciones en el estudio de las ciencias a nivel mundial ha revelado una crisis expresada en la disminución de personas interesadas en estudiar disciplinas científicas y profesiones relacionadas con las mismas. En nuestro país nos hemos acostumbrado a una cultura escolar de “las tres Marías”, “no todo el mundo entiende las materias científicas”, es normal el alto índice de aplazados pues son “materias difíciles”. Estas son expresiones cotidianas en la mayoría del estudiantado venezolano y de sus familias, tal vez porque no existe comprensión ni motivación para el estudio de las asignaturas relacionadas con las ciencias naturales.

Para los y las estudiantes, asignaturas como química y física se reducen a memorización y aplicación mecánica de fórmulas matemáticas y ecuaciones químicas que carecen de sentido y significado para ellos y ellas. Muchas prácticas pedagógicas que se han instaurado de manera tradicional en los espacios escolares, han limitado las posibilidades para que el estudiantado despierte el por conocer y comprender los fenómenos físicos, químicos, biológicos, terrestres de nuestro mundo, en el contexto social en los cuales pueden ser observados, analizados e interpretados desde la cotidianidad de sus propias vidas y de esta manera dejaría de ser tan abstracto estudiar esta área por parte de los y las estudiantes.

De allí la importancia de transformar la concepción educativa de las Ciencias naturales, marcada por la creencia que los aprendizajes son consecuencia directa de la enseñanza (proceso enseñanza-aprendizaje), dando paso a una concepción más humanista y liberadora del hecho educativo, centrando el accionar de las y los docentes en el desarrollo de las potencialidades de las y los educandos para que consoliden y fortalezcan sus aprendizajes (procesos de aprendizaje y enseñanza) en el área de las ciencias naturales y las tecnologías

Hoy, en un mundo complejo y un planeta Tierra con serias y verdaderas posibilidades de ser destruido, EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS Y LAS TECNOLOGÍAS NO PUEDE SEGUIR SIENDO UN PRIVILEGIO DE POCOS SINO UNA NECESIDAD DE TODOS Y TODAS.

Las áreas de formación que a continuación se presentan son aquellas que corresponden a ÁREAS COMUNES, se presentan en orden alfabético, reiterando que todas tienen la misma importancia y relevancia en la formación integral de nuestros y nuestras estudiantes.



## ÁREAS DE FORMACIÓN

### ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA

Por último, pero no menos importante, es la creación del **ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO** de los y las estudiantes en su proceso educativo **EN UN CLIMA ESCOLAR DE CONVIVENCIA**.

Esta área de formación será desarrollada y asumida por profesores y profesoras guías. Cada profesor o profesora guía asumirá una sección, por supuesto, llevando a cabo una planificación colectiva con el equipo docente del año que abordan, estudiando, valorando y considerando el contexto, el período de vida, las individualidades, diversidades y el género.

El proceso de consulta que se realizó en el marco de la Evaluación sobre la Calidad Educativa, arrojó, entre los mayores desafíos de las escuelas de todos los niveles y modalidades, la bandera de la **PEDAGOGÍA DEL AMOR, EL EJEMPLO Y LA CREATIVIDAD**, un énfasis en lo determinante que puede ser el clima escolar para el logro de los propósitos educativos y la importancia del acompañamiento de los y las adolescentes en el proceso de desarrollo como sujeto en formación.

No se pretende cambiarle el nombre a la tradicional guiatra, es cambiar totalmente su enfoque, lógicas, métodos y esencia.

En la organización escolar de nuestros liceos, los y las docentes trabajan con diversas secciones, no pudiendo la mayoría de las veces dedicarse al seguimiento y acompañamiento de todos los aspectos de sus estudiantes. Sin disminuir la atención que deben tener todas las personas de las distintas secciones, cada docente tendrá la responsabilidad de profundizar en la orientación y acompañamiento de cada estudiante de una sección. Por supuesto, esto no es una responsabilidad individual, ya que el colectivo docente debe organizar y planificar en conjunto todos los procesos de manera corresponsable, con cohesión y coherencia de lo que se quiere, siendo concretado en la práctica por parte de cada docente con sus estudiantes.

Algunos temas generadores que se proponen para el área de orientación y la convivencia son:

Tema Generador -Tejido temático	Referentes teórico - prácticos
<p><b>Identidad Individual y Grupal</b></p> <p>Reconocimiento de la identidad. Fomentar la cohesión grupal. Valorar el reconocimiento de los sentimientos y emociones de los otros. Apreciar el trabajo en grupo y el diálogo con los demás. Identificar y reconocer los sentimientos que provoca el abuso. Elementos motivacionales para la elección de amistades. Relaciones y establecimientos de grupos. Establecimiento de normas sociales. Responsabilidad en los actos individuales y grupales.</p>	<p>La identidad: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Qué me gusta? ¿Dónde vivo? ¿Con quién vivo?.</p> <p>La solidaridad, la cooperación y el compañerismo. Emociones, sentimientos, control de emociones. Amigos y Amistad. El abuso. Resiliencia. Aceptación de grupo y Características de los grupos. Beneficios y limitaciones. Grupos efectivo y grupos conflictivos. Deberes y Derechos ciudadanos establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes.</p>
<p><b>La vida cotidiana como expresión de la práctica social: cultura, religión, pensamiento y valores.</b></p> <p>Formas de relaciones con los otros que evidencian manera de ser y forma de vida. Reconocimiento de las necesidades propias y de los otros. Conflicto y violencia. ¿Qué comunicamos con lo que decimos y con lo que hacemos?. La relación entre iguales bajo el esquema dominio-sumisión.</p>	<p>Vida cotidiana: características, vocabulario, indicadores de respeto, honestidad y responsabilidad. Derecho a la expresión de las ideas. Ejercicio de los derechos sin violentar derechos de otros. Indicadores agresividad, abuso, intolerancia y violencia en las relaciones sociales. Las relaciones de dominio y sumisión como una situación de atención inmediata.</p>
<p><b>Situaciones escolares que alteran la sana convivencia</b></p> <p>Deberes, derechos y responsabilidad en niños, niñas y adolescentes. Resolución de conflictos. Establecimiento de Acuerdos para la sana convivencia escolar.</p>	<p>Deberes, Derechos y Responsabilidades establecidos en la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. La mediación y la conciliación como procesos para la resolución de conflictos.</p> <p>Participación protagónica de niños, niñas y adolescentes en la construcción de los acuerdos de convivencia escolar. Sistema de protección, Defensorías, Consejos de Protección y Consejos de Derecho de niños, niñas y adolescentes. Servicios y entidades de atención que ofrece el sistema de protección de niños, niñas y adolescentes. Sistema de responsabilidad penal de adolescentes.</p>

<p><b>La sexualidad.</b></p> <p>Aspectos biológicos y psicológicos de la sexualidad. Fortalecimiento de la valoración, respeto y estima de sí mismo. Etapas del desarrollo biológico de los seres humanos. Ejercicio de la sexualidad.</p>	<p>Características y conductas inherentes al sexo. Valoración de los procesos de selección y uso de prendas vestir, atuendos, accesorios, vocabulario, gestualidad y manifestaciones afectivas entre sexos iguales y diferentes. Cambios físicos, biológicos y psicológicos de los seres humanos entre los 11 y los 18 años de edad. Sexualidad responsable: diferentes métodos de protección. Embarazo a temprana edad y sus consecuencias. Enfermedades de transmisión sexual: tipos, características y atención.</p>
<p><b>Riesgos sociales en la adolescencia</b></p> <p>Amenaza, prevención y riesgo. Prevención de riesgos sociales Situaciones de riesgo social</p>	<p>Prevención de riesgos sociales: Falta de comunicación, apoyo y orientación familiar; identificarte o formar parte de grupos en situación de riesgo; la iniciación sexual temprana y la promiscuidad; el acoso u hostigamiento, Situaciones de riesgo social: Delincuencia, drogas, alcohol, embarazo a temprana edad, Adquisición de infecciones de trasmisión sexual, la anorexia, bulimia. entre otras. Instituciones encargadas de atender el riesgo social. Investigación sobre riesgos sociales que afectan a las personas en la comunidad.</p>
<p><b>La comunicación como proceso indispensable en las relaciones humanas.</b></p> <p>La comunicación en la familia, entre iguales y social. Barreras comunicacionales en los distintos contextos: familiar, escolar, comunitario y social que alteran y dificultan los procesos de evolución y desarrollo en los mismos. La necesidad de expresar las ideas y el respeto por las ideas de los otros como factor fundamental para la sana convivencia.</p>	<p>La comunicación efectiva y sus características. La comunicación familiar, características e importancia. Orientaciones ante la ruptura comunicacional en la familia, que afecte el sano desarrollo de niños, niñas o adolescentes. Factores que dificultan la comunicación a nivel familiar: características propias de la familia, situaciones o condiciones específicas. Respeto de las ideas: aprender a escuchar y aprender a expresarse sin irrespetar al que escucha.</p>

## ABORDAJE PEDAGÓGICO

Abanico de posibilidades metodológicas a partir de los propósitos e intencionalidades pedagógicas

El equipo docente con la participación de estudiantes e incorporando a las familias y comunidades deben planificar en función de lo que se quiere lograr en el proceso educativo, en este sentido, reiteramos algunas premisas pedagógicas importantes para tomar en cuenta en la planificación, organización y ejecución de los planes de trabajo:

- La vinculación del estudio con la realidad de las y los estudiantes. Sus necesidades, sus sentimientos, sus emociones, su hacer cotidiano. La vinculación del estudio con la transformación de su realidad local y su entorno inmediato, considerando en todo momento la perspectiva de la formación integral de ciudadanas y ciudadanos con conciencia crítica y responsabilidad histórica. Su papel como sujetos políticos de transformación social de la realidad.
- Un currículo donde el abordaje de contenidos sea una necesidad y consecuencias directas de los procesos, NO COMO FÍN EN SÍ MISMOS SINO COMO MEDIO PARA GARANTIZAR EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS HUMANOS EN EL APRENDER A SABER, A HACER Y A CONVIVIR.
- Cada área de formación debe poder lograr en los y las estudiantes la capacidad de DEFINIR, COMPRENDER, INTERPRETAR, APLICAR, PRODUCIR, TOMAR DECISIONES, PENSAR DE MANERA CRÍTICA, RESOLVER PROBLEMAS, ACTUAR EN DIFERENTES SITUACIONES Y DISTINTOS CONTEXTOS, CREAR, DISFRUTAR, REFLEXIONAR, EXPRESARSE, TRANSFORMAR Y SEGUIR APRENDIENDO EN EL RESTO DE SUS VIDAS.
- Las estrategias varían según LAS INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS, desde lo cotidiano, lo sencillo, lo útil, combinando temas generadores, seleccionando referentes teórico prácticos que cobran sentido cuando son utilizados y aplicados para la resolución de un problema, para responder a una necesidad o interés de los y las estudiantes, para diagnosticar o caracterizar un hecho o una situación en el contexto. Que cada profesor o profesora planifica estrategias (proyectos, seminarios, visitas, exposiciones, grupos estables, videoforos, experimentos, entre otras) que permitan conectar a los y las estudiantes con sus realidades (local, regional, nacional, mundial). Tomar como referencia y apoyarse en la Colección Bicentenario cuyos textos presentan una diversidad de temas y contenidos integradores que trascienden lo abstracto y conectan a los y las estudiantes en la realidad concreta y aplicaciones en y para la vida. Es importante que las estrategias

propicien y favorezcan el disfrute, el gusto por aprender. Respetar y reconocer el contexto social y cultural de los y las adolescentes y jóvenes es necesario y fundamental para favorecer, acompañar y facilitar el pleno desarrollo de la personalidad y la ciudadanía desde el entorno real.

- Ir de lo Conocido a lo desconocido: La Contextualización es una metodología centrada en procesos no en contenidos, donde el conocimiento y saberes cobran sentido desde el contexto conocido, el niño y la niña construyen y desarrollan su seguridad y confianza desde lo conocido, incluyendo el Idioma Materno. En la medida que los y las estudiantes aprenden a aprender y desarrollan sus procesos sociocognitivos (desde lo conocido), van abordando lo desconocido comprendiéndolo, no memorizándolo. Sus memorias e identidades permiten a adolescentes y jóvenes apropiarse del mundo desde lo local hacia lo global. A PARTIR DE SU IDENTIDAD, MEMORIAS, CULTURAS, TERRITORIO aborda el resto del mundo. Sus vidas se encuentran en una escala bajo los principios de contigüidad y afectividad que les permite ir desarrollando desde la escala local lo endógeno y sustentable. En este punto, queremos reivindicar los planteamientos señalados por Simón Bolívar (ya reseñado en este documento) en el cual reitera que “Jamás es demasiado temprano para el conocimiento de las ciencias exactas, porque ellas nos enseñan el análisis en todo, pasando de lo conocido a lo desconocido, y por ese medio aprendemos a pensar y raciocinar con lógica”.
- Trabajo Liberador: Aprender a Aprender, Aprender Haciendo y Aprender en Colectivo, en Paz y Convivencia. Todas las áreas de formación deben considerar de manera permanente la teoría y la práctica, enseñar aplicando, comprendiendo, disfrutando, produciendo.
- No es un momento para dejar de exigir. Es necesario exigir, profundizar y formar, con los temas generadores adecuados y propiciando las experiencias indispensables para la formación integral, con las estrategias necesarias y pertinentes según cada propósito pedagógico. Considerar una nueva cultura en la educación media que garantice conocimientos útiles con sentido de vida, donde los muchachos y muchachas, jóvenes estudiantes lleguen al liceo con ganas de seguir aprendiendo y comprendiendo su realidad. Los temas no son contenidos para “pasarlos unos tras otros porque hay que darlos”. Profundizar en los temas generadores, requiere detenerse, reflexionar, conceptualizar, familiarizarse, sistematizar lo aprendido, practicar. Los profesores y las profesoras deben evitar abordar temas de manera superficial (darlos por darlos, mandar trabajos para salir de un contenido, porque “no me va a dar tiempo y hay que entregar notas”). Es una invitación para planificar de manera consciente de las necesidades formativas de los y las estudiantes y de los propósitos que se quieren lograr.

## Acerca de las didácticas:

La Didáctica reduccionista	La Didáctica crítica- reflexiva e integral
<p>Se caracteriza por transmitir conocimientos ya elaborados, no hay construcción ni producción de conocimientos.</p> <p>La y el docente son formados con conocimientos que no pueden contextualizar. Por ello es tan difícil para algunos docentes aplicar conocimiento en el contexto, mucho menos producirlo.</p> <p>No se sabe cómo abordar la realidad, mucho menos transformarla.</p> <p>No se comprende la complejidad de la realidad educativa. El mundo es dicotómico.</p> <p>Las y los estudiantes no aprenden significativamente. Por eso, concluyen que “la física es pura fórmula”, “la química es puro símbolos”, la “matemática es puro números”, la biología “es memorizar y hacer proyectos de investigación copiados”.</p>	<p>El conocimiento se construye en la interacción social</p> <p>La formación es directa de la experiencia en el aprender haciendo y aprender conviviendo</p> <p>Se crea y se produce a través de la acción en la práctica</p> <p>La inventiva didáctica le da pertinencia a lo que se aprende.</p> <p>El aprendizaje es significativo, se comprenden los fenómenos y se desarrollan los procesos sociocognitivos.</p> <p>La y el estudiantes son capaces de transferir el conocimiento aprendido en un contexto (aula, laboratorio, escuela) en cualquier otro contexto en el cual lo necesite aplicar o construir. (Bruner).</p>

### La Investigación acción (acción-reflexión-acción) en la construcción de un currículo transformador y de una pedagogía crítica.

La investigación acción práctica favorece el desarrollo formativo, la acción autónoma y deliberativa del profesorado, promueve la praxis emancipadora, es decir promueve una conciencia crítica que se manifiesta tanto en la acción política como en la acción práctica para fomentar el cambio. Es evidente que la investigación acción constituye una forma de pedagogía en que los profesores y las profesoras se convierten en estudiosos y estudiosas de su propia práctica. El modo emancipador de la investigación acción reúne los principios que nos propone HABERMAS, en relación con la mediación entre teoría y práctica que lleva a la ilustración y emancipación: 1.- Considerar la pedagogía crítica contrasta con los problemas reales de la existencia, al igual la investigación acción está constituido por la

propia práctica de quien desarrolla la actividad concreta. 2.-La pedagogía crítica incluye procesos de toma de conciencia, la investigación acción hace reflexión crítica sobre la práctica generando una transformación de conciencia semejante a lo que Freire describía como toma de conciencia. 3.- La pedagogía crítica se enfrenta a la deformación ideológica, este criterio en la investigación acción los prácticos caen en cuenta de algunas formas en la que se desarrolla su práctica, las relaciones que la constituyen y limitaciones por causa de las ideologías. 4.-La pedagogía crítica incluye la acción como parte del acto de conocer. La acción y la reflexión están dialécticamente relacionadas en la espiral de la investigación acción, la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica. En este sentido, el MPPE a través del Sistema Nacional de Investigación y Formación del magisterio venezolano ha iniciado el proceso de formación permanente a través de este enfoque de didáctica investigativa con todos los y las docentes, iniciando procesos para la comprensión e interpretación crítica de sus prácticas y de sus contextos, recobrando sentido un nuevo currículo, centrado en procesos y promoviendo la ruptura del modelo curricular por objetivos que se instaló durante las últimas décadas. Desde la mirada de John Elliott (2000), en la investigación acción se unifican procesos que han sido considerados independientes; Ej.: la enseñanza, el desarrollo del currículo, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo del profesorado en lo profesional, la enseñanza es concebida como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir valores educativos a formas concretas de práctica, en la enseñanza los juicios diagnosticados sobre problemas prácticos, las estrategias de acción para resolverlos se comprueban y evalúan reflexivamente. Luego al tratar de comprobar dichas estrategias de acción para traducir la práctica de valores, no se puede separar el proceso de investigación al proceso de evaluación de la enseñanza, la evaluación constituye parte integrante de la investigación acción, y el desarrollo del currículo no es un proceso anterior a la enseñanza, el desarrollo de programas curriculares se produce a través de la práctica reflexiva de la enseñanza; a partir de la investigación acción, el mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor y profesora constituyen dimensiones del desarrollo del currículo: No puede haber desarrollo de currículo sin desarrollo del profesor y profesora, significa entonces, que el desarrollo del currículo constituye en sí mismo un proceso de desarrollo del profesor y profesora. Es importante conceptualizar que la investigación acción no acepta posturas individuales, independientes y autónomas, que no comparten y complementan sus reflexiones con el resto del profesorado, se ponen de manifiesto cuando se planifica el currículo en colectivo, para organizar las temáticas indispensables, análisis de los contextos, estrategias de aprendizaje, formas de organización social del estudiantado, al respecto (Elliott, 2002 pág. 73) señala: “Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de

aprendizaje de los alumnos a través de la investigación acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del currículo configuran la pedagogía,...de igual forma la aparición a gran escala de la investigación acción cooperativa como forma de evaluación y desarrollo del currículo centrada en el profesor constituye una respuesta creativa frente al crecimiento de sistemas racionales técnicos de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas profesionales de los docentes”. Stenhouse, propone el currículo como medio de aprender el arte de enseñar, además de reconocer que las ideas y la acción se funden en la práctica, “al formular de que el currículo constituye tanto el medio de la educación del alumno como el de aprendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor,..yo comparo una escuela con un teatro de buen repertorio (pág.139). Este concepto es bien interesante, si hacemos la siguiente analogía curricular: el profesor aprende no sólo su arte de enseñar, sino que a través de su arte aprende conocimiento, naturaleza de conocimiento, entonces el currículo se convierte en el mejor medio que el permite al profesorado poner a prueba ideas por su obra práctica y basada en su juicio más que en el juicio de otros.

## Indagación de contextos

Para la realización de la indagación de contextos es necesario la participación democrática y protagónica de los estudiantes y las estudiantes, profesorado, padres, madres, la organización bolivariana de familia, la vocería de los consejos estudiantiles, vecinos, voceros y voceras de los consejos comunales y comunas, desarrollando estrategias investigativas etnográfica y de investigación acción- reflexión-acción (IAP). Las cuales implican el trabajo colectivo y la participación de todos y todas en convivencia, desarrollo de tertulias, encuentros, jornadas de intercambio, asambleas educativas comunitarias, donde se recoge y sistematiza la información relativa a los contextos que se caracterizan y otros que surgen en las interacciones e intercambios, se puede utilizar instrumentos tales como: grabaciones de videos, diarios o cuadernos de sistematización. Los contextos a indagar son desde lo económico, lo social, lo cultural, lo ambiental, lo geohistórico, lo político, desde los ámbitos parroquial, comunal, municipal, por ejes, regional. La información que se obtiene en la indagación de los contextos se traducen en temáticas y contenidos significativos, pertinentes y necesarios para ser incluidos en el proceso educativo en proyectos, programas y planes curriculares.

Contexto geohistórico: Es una aproximación a la reconstrucción de la historia de la comunidad, donde nos hacemos preguntas acerca de ¿cuál es el origen de la comunidad donde está ubicado el liceo, o de dónde provienen los y las estudiantes? Obtener



información sobre sus fundadores y fundadoras, su desarrollo y crecimiento. ¿Cómo se ordenó el espacio en la comunidad?, ¿Cómo están ordenadas las poligonales? ¿Cuántos consejos comunales y comunas funcionan en la comunidad y cómo se articulan con el liceo?, ¿Cuál sería el papel del liceo en la reconstrucción de las memorias históricas de la comunidad en sus espacios de vida?

Contexto Económico: Se pretende iniciar la construcción del mapa comunal, saber cuáles son los medios de producción y sustentación de la comunidad? Conocer los tipos de actividades económicas, cadena de abastecimiento, actividades artesanales, agropecuarias, científicas tecnológicas, desarrollo del sector industrial, pequeñas y medianas empresas, empresas familiares, cooperativas existentes, si la los trabajadores y trabajadoras de los comercios son de la propia comunidad, ¿qué saben hacer las personas de la comunidad? ¿Cómo participa el liceo de la actividad económica y en el trabajo liberador? ¿Cuál sería el papel del liceo para favorecer un desarrollo humano y económico sustentable y sostenible de la comunidad?

Contexto Social: Avanzar en la construcción de la historia social de la comunidad y del liceo. ¿Qué tipo de servicios públicos existen en la comunidad? ¿Qué programas sociales existen? (Salud, vivienda, educación, adulto y adulta mayor, alimentación, transporte). Cuál es la población desocupada y excluida, que sectores sociales existen en la comunidad. ¿Cuál sería el papel del liceo para favorecer la pertinencia social? ¿Participas en un programa social? ¿De qué manera?

Contexto Cultural: Reconstrucción histórica cultural de la comunidad, conocer el origen de los habitantes de la comunidad y de los y las estudiantes (andinos, llaneros, indígenas, afrodescendiente, zulianos, orientales. Conocer las prácticas culturales (gastronómicas, musicales, mágico religiosas, costumbres, tradición, lenguaje) ¿El calendario escolar se corresponde y es pertinente con el contexto cultural de la comunidad? ¿Cuál sería el papel del liceo para favorecer la pertinencia cultural de la comunidad?

Contexto ambiental: Reconocer y reconstruir la historia ambiental de la comunidad y del liceo. ¿Cómo era el ambiente antes de la ocupación de la comunidad? (montañas, ríos, quebradas, fauna, flora- vegetación, clima), ¿Cómo es el ambiente después de la ocupación por parte de la comunidad?, ¿Existen zonas de protección natural o de riesgo ambiental?, ¿Cómo y qué tipo de contaminación existe en la comunidad, producida por quién o quiénes?, ¿Existen experiencias educativas comunitarias ambientales y ecológicas?, ¿El calendario

escolar es adaptado a las condiciones geográficas ambientales de la comunidad?, ¿Cuál sería el papel del liceo en la potenciación y en favorecer el contexto ambiental?, ¿Cuántos grupos ambientalistas existen en la comunidad y si el liceo participa en ellos?.

Contexto Político: Reconstruir la historia política de la comunidad, ¿Qué tipo de organizaciones han existido y existen en la comunidad? ¿Cómo se toman las decisiones respecto a los intereses colectivos de la comunidad? ¿Cuáles han sido las luchas organizadas acontecidas en la comunidad? ¿Qué estrategias desarrollan para articularse con los gobiernos locales, municipales, regionales y nacionales? ¿Participa la comunidad en los acuerdos de convivencia en la comunidad y en el liceo? ¿Cuál sería el papel del liceo como centro de transformación e integración comunitaria?

## Apéndice III

# Formato contentivo de los elementos que deben estar presentes en el consentimiento informado para las investigaciones con seres humanos

(Basado en el Código de Ética para la Vida (2011), Capítulo I y Capítulo 2 parte II)

Nº	Elementos o aspectos relacionados con valores y principios Bioéticos que deben estar presentes en las investigaciones en los diversos subsistemas educativos.
1	Presenta el nombre de la institución que respalda la investigación.
2	Contiene título de la investigación.
3	Presenta introducción.
4	Incluye el propósito del estudio.
5	Describe el procedimiento a seguir en la investigación.
6	Informa riesgos y beneficios sobre la investigación.
7	Indica la técnica o instrumento que aplicará a él o la informante clave o sujeto(s) de estudio.
8	Establece el tiempo de duración de la(s) entrevistas a realizar al sujeto de estudio o informante.
9	Establece la cantidad de entrevistas a realizar al sujeto de estudio o informante.
10	Informa sobre la confidencialidad de la información suministrada por el sujeto de estudio o informante.
11	Establece la notificación de nuevos hallazgos.
12	Informa los números de teléfonos para contactar al investigador principal.
13	Informa que la participación de un niño, niña o adolescente debe tener el consentimiento de sus padres, representantes o responsables mediante el consentimiento informado respectivo.
14	Informa sobre el lapso de tiempo de duración de la participación del sujeto de estudio o informante en la investigación.
15	Contiene el nombre y firma del sujeto de estudio o informante.
16	Contiene el nombre y firma de dos testigos.
17	Contiene fuentes adicionales de información.

18	Informa sobre el destino de la investigación (publicación u otra).
19	Presenta un lenguaje sencillo y culturalmente apropiado.
20	Informa que la participación del sujeto de estudio o informante es voluntaria.
21	Informa que su participación como sujeto de estudio o informante no implica remuneración, ni genera compensación económica alguna.
22	Informa que su participación como sujeto de estudio o informante durante la entrevista, puede ser grabada para su transcripción textual y que el contenido de las grabaciones de ese formato audio digital no será divulgado.
23	Informa que, en cualquier momento de la investigación, como informante puede decidir cesar su participación en el estudio, porque es libre de hacerlo.
24	Se compromete el investigador a no publicar información alguna que pueda vulnerar la integridad, el bienestar y los intereses del sujeto de estudio o informante.
25	Informa que los resultados de la investigación solo podrán ser publicados con la aprobación de los sujetos de estudio o informantes entrevistados para los fines de la investigación.
26	Informa sobre el aporte que, como sujeto de estudio o informante, dará para el conocimiento científico en el área de la Educación.
27	Deja constancia del procedimiento realizado para obtener el presente consentimiento informado.
28	Cuando el consentimiento informado es institucional, presenta sello húmedo y la firma del director institucional con su nombre y número de cédula.
29	Contiene observaciones finales.

Observaciones Generales:

---

---

---

Otras:

---

---

---

Camargo, (2020).

# Orientación: teoría y práctica Elementos fundamentales

**Xiomara Camargo Martínez**

**Susana Leal Totesaut**

**Luisa Rojas Hidalgo**

**Primera edición, 2022**

**Depósito Legal: CA2022000060**

**ISBN Electrónico: 978-980-233-810-8**

Todos los capítulos de este libro, han sido objeto de arbitraje por profesionales expertos en el área. La obra representa una contribución para estudiantes de pregrado y postgrado, educadores e investigadores en educación, orientación y disciplinas afines.

Este libro está protegido bajo la licencia **Creative Commons Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA)**, para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante. Está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.





## **Xiomara Camargo Martínez**

Magister en Educación mención Orientación. Licenciada en Educación mención Orientación. Profesora Titular. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Pregrado y Postgrado. Jefa de Cátedra Unidad Académica Pasantías de Orientación. Miembro de: el Grupo de Investigación Orientación y Diversidad (GrIOD), la Comisión Operativa de Bioética y Bioseguridad y de la Comisión de Currículo de la FaCE.UC, Autora y coordinadora del Curso Avanzado de Bioética y Bioseguridad en la Investigación Universitaria. Secretaria de la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo. Investigadora acreditada PEII Nivel B y OCTIUC Nivel II. Autora de artículos y capítulos de libros en el área de la Educación y la Orientación. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Miembro de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (Relapro).



## **Susana M. Leal Totesaut**

Magíster en Educación Mención Orientación. Licenciada en Educación Mención Orientación. Profesora Asociado. Unidad Académica Pasantías de Orientación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Miembro del Grupo de Investigación Orientación y Diversidad (GrIOD). Asociada a los Proyectos de Investigación Grupal Saberes de la Orientación, Socio Antropología y Mundo de Vida. Acreditada Investigador nivel II OCTIUC y PEII nivel A-2. Autora de publicaciones en el área de Educación y Orientación. Ponente y Árbitro en eventos Nacionales e Internacionales. Arbitro de Revistas Nacionales y Latinoamericanas. Facilitadora de Cursos y Talleres de Crecimiento Personal y Orientación. Miembro de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (Relapro).

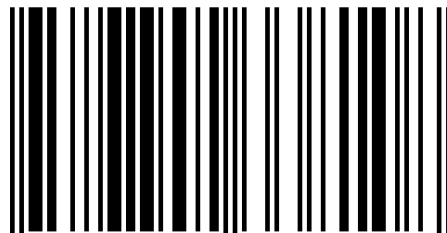


## **Luisa J. Rojas Hidalgo**

Doctora en Ciencias Sociales Mención Salud y Sociedad. Magíster en Educación Mención Orientación. Licenciado en Educación Mención Orientación. Profesor Titular Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Orientación, Cátedra Métodos de Investigación en Orientación. Miembro de la Subcomisión Operativa de Bioética y Bioseguridad. Coordinadora del Grupo de Investigación Orientación y Diversidad -GrIOD-, y del Programa de Maestría en Educación Mención Orientación y Asesoramiento. Editor-Jefe de la Revista Arjé. Investigadora acreditada PEII Nivel C y OCTIUC Nivel I. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de artículos sobre Educación, Orientación y Ciencias Sociales. Miembro de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (Relapro). Diseñadora instruccional on line.



ISBN: 978-980-233-810-8



9 789802 338108