

Teoría y práctica de la orientación en la escuela

Un enfoque psicológico



Pedro Antonio
Sánchez Escobedo

Ángel Alberto
Valdés Cuervo



Manual Moderno®



TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN
EN LA ESCUELA:
UN ENFOQUE PSICOLÓGICO

Compañía Colombiana de Ediciones

Compañía Colombiana de Ediciones

Compañía Colombiana de Ediciones



EL LIBRO MUERE CUANDO LO FOTOCOPIA

AMIGO LECTOR:

La obra que usted tiene en sus manos posee un gran valor. En ella, su autor ha vertido conocimientos, experiencia y mucho trabajo. El editor ha procurado una presentación digna de su contenido y está poniendo todo su empeño y recursos para que sea ampliamente difundida, a través de su red de comercialización.

Al fotocopiar este libro, el autor y el editor dejan de percibir lo que corresponde a la inversión que ha realizado y se desalienta la creación de nuevas obras. Rechace cualquier ejemplar "pirata" o fotocopia ilegal de este libro, pues de lo contrario estará contribuyendo al lucro de quienes se aprovechan ilegítimamente del esfuerzo del autor y del editor.

La reproducción no autorizada de obras protegidas por el derecho de autor no sólo es un delito, sino que atenta contra la creatividad y la difusión de la cultura.

Para mayor información comuníquese con nosotros:



Editorial El Manual Moderno, S. A. de C. V.
Av. Sonora 206, Col Hipódromo, 06100
México, D.F.

Editorial El Manual Moderno (Colombia), Ltda
Carrera 12-A No. 79-03/05
Bogotá, D.C.

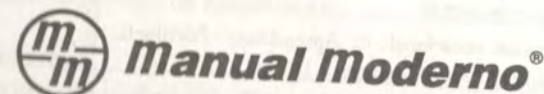


TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA: UN ENFOQUE psicológico

DR. PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ ESCOBEDO
Dirección General de Desarrollo Académico
Universidad Autónoma de Yucatán

MTRO. ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO
Facultad de Educación,
Universidad Autónoma de Yucatán

Editora responsable:
Psic. Ma. Magdalena Ramos Tejeda
Editorial El Manual Moderno



Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. Editorial El Manual Moderno (Colombia), Ltda
Av. Sonora 206 - 201 Col. Hipódromo, C.P. 06100 México, D.F. Carrera 12-A No. 79-03/05 Bogotá, DC

Nos interesa su opinión, comuníquese con nosotros:

Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.,
Av. Sonora núm. 206, Col. Hipódromo,
Deleg. Cuauhtémoc, 06100 México, D.F.

(52-55)52-65-11-62

(52-55)52-65-11-00

info@manualmoderno.com

Para mayor información en:

- Catálogo de producto
 - Novedades
 - Distribuciones y más
- www.manualmoderno.com

teoría y práctica de la orientación en la escuela:
un enfoque psicológico

© 2003 por Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.,
ISBN 970-729-057-9

Miembro de la Cámara Nacional
de la Industria Editorial Mexicana, Reg. núm. 39

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de
esta publicación puede ser reproducida, almacenada
en un sistema alguno de tarjetas perforadas o transmitida
por otro medio —electrónico, mecánico, fotocopiador,
grabador, etcétera— sin permiso previo por escrito
de la Editorial.

All rights reserved. No part of this publication
may be reproduced, stored in a retrieval system
or transmitted in any form or by any means,
electronic, mechanical, photocopying, recording
or otherwise, without the prior permission in
writing from the Publisher.

Manual Moderno
es marca registrada de
Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.

Sánchez Escobedo, Pedro Antonio.

Teoría y práctica de la orientación en la escuela:
un enfoque psicológico / Pedro Sánchez Escobedo, Ángel
Alberto Valdés Cuervo. - México : Editorial El Manual
Moderno, 2003.

xii, 242 p. : il. ; 23 cm.

Incluye índice

Bibliografía: p. 227-236

ISBN 970-729-057-9

1. Orientación vocacional. 2. Aprendizaje - Psicología.
Valdés Cuervo, Ángel Alberto, II. t.

71.425 SAN,t. Biblioteca Nacional de México

Estilo editorial:

Manuel Bernal Pérez

Diseño y formación de páginas:

Rocío Pérez Morales

Índice:

Cecilia Llanos Monsalvo

Digitalización de imágenes:

Victor H. González Ante

Diseño de portada:

D.G. Edith Núñez Ledezma

CONTENIDO

Prólogo IX

Parte I

Métodos y teorías en el proceso de la orientación

Capítulo 1. Introducción a la orientación	3
¿Qué es la orientación?	3
El orientador	5
Modelos conceptuales en orientación	6
Perspectiva histórica de la orientación	7
Perspectivas teóricas de la orientación vocacional	12
Capítulo 2. El mundo del trabajo	13
Perspectiva histórica del trabajo	14
Estudio científico del trabajo	16
Significado del trabajo para el ser humano	17
Capítulo 3. Satisfacción laboral: la teoría de Minnesota	21
Factores determinantes de la satisfacción laboral	22
Teoría de ajuste al trabajo de Minnesota	23
Capítulo 4. Teorías de carrera	27
Modelos teóricos de la elección de carrera	29

Capítulo 5. Teorías de personalidad: teoría de Holland 37
 Introducción 37
 Principios teóricos 37
 Tipos de personalidad 38
 Instrumentación 40
 Evaluación crítica 42

Capítulo 6. Orígenes de la vocación 43
 Concepto de desarrollo 43
 Teoría de Roe 44

Capítulo 7. Desarrollo de carrera: teoría de Super 51
 La vocación: una tarea de toda la vida 51

Capítulo 8. Madurez vocacional 57
 Introducción 57
 Teoría de Crites 59

Capítulo 9. Un modelo de desarrollo vocacional 65
 Importancia del modelo para el orientador 68
 Evaluación de la madurez vocacional
 del adolescente 69

Capítulo 10. Intereses vocacionales 75
 Origen y desarrollo de los intereses 76
 Factores que determinan
 los intereses vocacionales 77
 Promoción de intereses 81

Capítulo 11. La decisión vocacional 83
 El orientador y la toma de decisión 85
 Evaluación crítica 90

Capítulo 12. Éxito profesional 93

Parte II

Desarrollo de habilidades para la práctica de la orientación

Capítulo 13. Papel del orientador en la escuela 103
 Orientación educativa 105
 Principios de la orientación educativa 107

Capítulo 14. Orientación uno a uno 111
 Proceso de la orientación individual 111

Capítulo 15. Habilidades para una orientación efectiva 117
 Entrevista 117
 Atención y escucha 119

Capítulo 16. Medición y evaluación en orientación 135
 Objetivos de la medición y la evaluación
 en orientación 136
 Conceptos importantes para la interpretación
 de pruebas 138

Parte III

Problemas que enfrenta el orientador en la escuela

Capítulo 17. Fracaso escolar 161

Capítulo 18. Embarazo en la adolescencia 169
 Factores asociados con el embarazo
 del adolescente 171

Capítulo 19. Abuso de sustancias 175
 Factores de riesgo 178
 La prevención del abuso de sustancias 181

Capítulo 20. Delincuencia juvenil 185
 Características de los menores infractores 186
 Factores protectores 189
 Programas de prevención y tratamiento
 de la delincuencia juvenil 193

Capítulo 21. Trastornos de la conducta alimentaria 197
 Anorexia y bulimia nerviosa 197
 Obesidad 202

Capítulo 22. Estudio de casos 205
 Caso 1 206
 Caso 2 209
 Caso 3 211

Capítulo 23. Perspectivas de la orientación en Latinoamérica	218
Políticas educativas y orientación	215
Preparación y requerimientos de formación	217
Glosario	219
Referencias	227
Índice	237

PRÓLOGO

Prologar esta obra, cuya temática es la orientación, es una de las más grandes satisfacciones profesionales que me haya tocado realizar, ya que en ésta se integran y documentan muchos años de experiencia y esfuerzos constantes en orientación vocacional. La obra viene a cubrir una de las necesidades más apremiantes en la psicología y en la educación, la **formación profesional en orientación**.

Sin duda, se estará de acuerdo en que la orientación es una actividad psicoeducativa fundamental, dentro de las necesidades de la vida escolar actual que debe adquirir mayor protagonismo y la existencia de obras como ésta permiten el impulso de esta labor.

Utilizan los autores un lenguaje claro, sencillo y ameno para exponer los resultados científicos de la disciplina, basado en teorías e investigación, más no por ello convirtiéndose en una lectura sobrecargada de términos y conceptos difíciles de comprender; por el contrario, la narración se mantiene ágil y comprensible, atenta para proporcionar al orientador vocacional aquellos hechos e información que lo ayudan en el desarrollo de su labor educativa.

Para enmarcar y administrar la orientación desde el punto de vista psicológico y desarrollar sus aplicaciones educativas, los aspectos fundamentales que desarrollan los autores, de acuerdo con la estructura del libro, son: a) las teorías y métodos en el proceso de orientación, b) el desarrollo de habilidades para la práctica de la orientación y c) problemas comunes que enfrenta el orientador en la escuela.

En la primera de estas tres amplias secciones se ubica el desarrollo histórico de esta disciplina y se revisan las obras esenciales que conforman el sustento teórico en orientación, como son las teorías de Holland, de Super, la teoría de ajuste al trabajo

de Minnesota y los instrumentos derivados para el estudio de los intereses, actitudes y personalidad relacionados con la madurez vocacional, a través del conocimiento de las capacidades, aptitudes e intereses vocacionales para apoyar la toma de decisiones en el individuo y el logro de la madurez de carrera con miras al éxito profesional. Es importante mencionar que los autores mantienen siempre en el centro del enfoque el aspecto laboral. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, la elección vocacional del joven en los países latinoamericanos se da en condiciones optimistas, pero limitadas con relación a la clase de empleo y las habilidades que deberá poner en funcionamiento para el desempeño en un trabajo real.

El enfoque en el mundo del trabajo es el paso necesario y aún sin concretar en países latinoamericanos, donde todavía la vinculación entre la información educativa y laboral es inexistente; contrario a esta situación, en los países anglosajones y europeos existe la información y los apoyos para lograr esta necesaria vinculación y hacer una práctica más realista. En países como el nuestro, el orientador y el estudiante no disponen en la actualidad de los datos necesarios para apoyar con información real las elecciones del adolescente en el mundo del trabajo, por lo que es ésta una labor en la que orientadores y administradores del país deben luchar por establecer las bases de datos e información de ocupaciones, salarios, competencias profesionales y laborales, y todos aquellos datos relevantes para la toma de decisiones informada y responsable.

En la segunda parte del libro se hace énfasis en el desarrollo de la entrevista personal y en habilidades clave para la práctica de la orientación, en sus diversas facetas: en la relación uno a uno y en la relación de grupo. Siempre, en última instancia, la relación en orientación es uno a uno, cara a cara, orientador-orientando, aunque existan acciones que se puedan afrontar grupalmente. Por ello, el orientador debe disponer y desarrollar las habilidades y competencias que lo capaciten para el desarrollo de la labor de orientación y consejo personal, además de conocer los mecanismos del establecimiento de la relación empática y fructífera en orientación, con el propósito esencial de desarrollar en el joven las habilidades para enfrentar las decisiones y los problemas de manera independiente y autónoma.

En numerosas ocasiones para lograr la ansiada meta de la madurez de carrera en el individuo, el orientador debe realizar una laboriosa tarea con el orientando, auxiliándose de instrumentos de medición y evaluación en orientación, a fin de desvelar las características de personalidad, habilidades, intereses y actitudes necesarias para apoyar la toma de decisiones realista y propiciar el autoconocimiento del individuo. Sin embargo, para hacer un uso cualificado y responsable de los instrumentos psicométricos, es necesario que el orientador conozca las características, fortalezas y limitaciones de los instrumentos de este tipo para proceder a su administración, aspecto al que los autores prestan especial atención.

En la tercera sección se aborda la aplicabilidad en orientación de las estrategias e instrumentos psicoeducativos, en los problemas más comunes que enfrenta el orientador en la escuela como son el fracaso escolar, el embarazo precoz en adolescentes, el abuso de sustancias, la delincuencia juvenil y los trastornos de la conducta

alimentaria, mediante el análisis de casos ejemplares. El trasladar las ideas teóricas a la práctica, hace posible la necesaria y esencial transferencia que requiere hacer el profesional al campo de trabajo, aspecto bastante desatendido en la formación y en las obras que usualmente se producen en la disciplina.

El análisis de casos concretos permite al orientador la comprensión de la selección y puesta en acción de las herramientas específicas de que dispone la psicología para atender a los problemas personales y vocacionales que se presentan en situaciones de orientación en el aula.

Con base en la trayectoria, personal y profesional, y en las experiencias clínicas como terapeutas de los autores, se logra que el contenido del libro se mantenga vinculado estrechamente con la práctica y con los problemas concretos que enfrenta el orientador. Es así, que presentan una gama de casos ejemplares en orientación en los cuales modelan las imprescindibles estrategias y habilidades de las que los profesionales deben hacer uso para su tratamiento y, en general, para desempeñarse adecuadamente en orientación.

En el último capítulo, muy breve por cierto, se analizan las perspectivas de la orientación en Latinoamérica y particularmente en México. Se apunta a los problemas existentes en la práctica educativa debido a las políticas educativas: gran demanda de servicios, sobrecarga laboral, inadecuada preparación, expectativas no realistas de la orientación, el gran número de alumnos para atender en las instituciones, los costos económicos y sociales de la deficiencia en los servicios de orientación. Sin embargo, estamos seguros de que el costo mayor se paga con los índices de fracaso e insatisfacción escolar y con la cantidad de jóvenes y talentos que se desperdician para el desarrollo del país. Debido a ello se aboga por el desarrollo de la atención individual y la tutoría que se debe prestar a los estudiantes, y se apuesta por la mejor formación en conocimientos y competencias de los profesionales de la orientación mediante programas educativos especializados de calidad.

Deseamos que esta obra se convierta en una fuente de referencia esencial, en general, para las personas interesadas en conocer y comprender la temática por razones de tipo personal, familiar o profesional pero, en especial, para los profesionales que se desempeñan en orientación, que los invite a la reflexión y a documentar también su experiencia profesional en beneficio de otros.

PSIC. SILVIA J. PECH CAMPOS

Especialista en Docencia, Maestría en Educación Superior, UADY
Profesor Investigador Titular "A" de Tiempo Completo
Doctoranda en la Universidad Complutense de Madrid, España

MÉTODOS y TEORÍAS EN EL PROCESO DE LA ORIENTACIÓN

Capítulo 1. Introducción a la orientación	3
Capítulo 2. El mundo del trabajo	13
Capítulo 3. Satisfacción laboral: la teoría de Minnesota	21
Capítulo 4. Teorías de carrera	27
Capítulo 5. Teorías de personalidad: teoría de Holland	37
Capítulo 6. Orígenes de la vocación	43
Capítulo 7. Desarrollo de carrera: teoría de Super	51
Capítulo 8. Madurez vocacional	57
Capítulo 9. Un modelo de desarrollo vocacional	65
Capítulo 10. Intereses vocacionales	75
Capítulo 11. La decisión vocacional	83
Capítulo 12. Éxito Profesional	93

INTRODUCCIÓN A LA ORIENTACIÓN

¿QUÉ ES LA ORIENTACIÓN?

La orientación es una rama tanto de la educación como de la psicología que se enfoca a estudiar las características de las relaciones del ser humano con el trabajo, la carrera, los estudios y otras actividades de la vida como pasatiempos, deportes y actividades filantrópicas. Es un proceso integral y total sustentado en una visión humanista, la cual procura la realización plena del hombre a través de una vida productiva satisfactoria.

En México, la orientación como disciplina profesional es incipiente, este campo requiere de una preparación específica que presupone la adquisición de técnicas propias, ya que el orientador interviene a lo largo de todo el ciclo de vida, procurando las mejores elecciones en eventos como la elección de una carrera, el trabajo y la jubilación, e incluso muchas otras actividades como las recreativas, de mantenimiento, de la salud, etc. Todas estas actividades son necesarias para mantener la economía familiar, la salud física y mental, así como la dignidad y autonomía en todas las etapas de la vida.

La orientación se puede definir como el conjunto de métodos y técnicas para estudiar las capacidades, valores y motivaciones del individuo (vocación) y los factores del ambiente que son importantes para éste en la toma de decisiones relacionadas con el estudio, el trabajo y otras actividades a lo largo de su vida (carrera); así como el conjunto de teorías para explicar este proceso.

La vocación evoluciona a lo largo de toda la vida y como cualquier otro aspecto relativo a la naturaleza humana es un fenómeno complejo constituido por creen-

cias, sentimientos, aspiraciones y valores que motivan a la persona a actuar en determinada dirección.

Al desempeño del individuo en áreas como la escuela, el trabajo, los diferentes papeles sociales, así como a las responsabilidades sociales que desempeña en el mundo, se le conoce como carrera. Mientras que la vocación es algo subjetivo e interno al individuo, el desarrollo de la carrera es un fenómeno objetivo y observable. El orientador se aboca al estudio de ambas.

La orientación es un campo de estudio relativamente joven, por lo que en el estado de desarrollo actual encontramos diversas perspectivas y teorías sobre el desarrollo de la vocación y de las carreras, no siempre coincidentes o afines ya que existe una terminología algo confusa e inconsistente, sobre todo para el orientador latinoamericano, pues el concepto de orientación y su práctica —tanto en el sistema escolar como en la industria— son apenas incipientes en nuestros países. Esto ha ocasionado que la definición del campo y del objeto de estudio de la orientación permanezcan poco claros para muchos y que esta profesión sea ejercida por psicólogos, pedagogos, educadores e incluso por profesionales formados en otras áreas. Por lo anterior, es importante identificar algunas tendencias generales en el campo de la orientación que nos permitan guiar la búsqueda de un marco teórico apropiado para el contexto latinoamericano, que otorgue sentido a la práctica de la orientación.

Existe, por tanto, el deber insoslayable de definir algunos términos imprescindibles para entender la naturaleza de la orientación, a fin de facilitar una comunicación eficaz entre los profesionales del área y evitar confusiones, en virtud de que en las prácticas de orientación actual existen múltiples connotaciones para un mismo término y los conceptos difieren dependiendo de la perspectiva o corriente psicológica o educativa en que se utilice.

Por ejemplo, Vidales (1987) distingue tres tipos de orientación: 1) la profesional, 2) la vocacional y 3) la educativa o escolar, en función de las áreas que enfatiza el orientador. Así, la orientación educativa se da en las escuelas y procura el éxito escolar del alumno; la orientación profesional aborda el mundo del trabajo y la productividad y la orientación vocacional se distingue por procurar la elección exitosa de una ocupación. Sin embargo, estas definiciones no se justifican ante la extensión del término "vocación", el cual comprende la realización integral de todas las capacidades del ser humano a lo largo de su vida. Por su parte, Vondracek y colaboradores (1986) caracterizan a la orientación vocacional y al desarrollo de carrera como disciplinas que: 1) abarcan todo el ciclo de vida del individuo y están asociadas al desarrollo de la persona; 2) requieren una visión multidisciplinaria para su estudio; 3) exigen considerar tanto las diferencias individuales en el desarrollo de una carrera, como las relaciones de un individuo con su ambiente particular; y 4) estudian una gran variedad de eventos, a diferentes niveles de análisis.

Considerando los argumentos anteriores, se propone la siguiente definición para el campo y objeto de estudio de esta disciplina: La orientación es el conjunto de métodos y técnicas empleadas para estudiar las capacidades, valores y motivaciones del individuo y los factores del ambiente que son importantes para la resolución

de conflictos, toma de decisiones y desempeño de actividades productivas (estudio, trabajo, retiro, pasatiempos, etc.); así como el conjunto de teorías que permiten explicar el desarrollo de este proceso.

El orientador

El orientador es un profesional que está especialmente preparado para evaluar las habilidades de una persona, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los factores ambientales que influyen o son importantes para una decisión. Es decir, el orientador es el profesional que intenta describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo de una carrera; así como los factores que influyen en la vocación del individuo. Para esto debe tener una formación sólida en psicología, educación y desarrollo humano.

El orientador debe ser capaz de proveer de información relativa a las ocupaciones y pasatiempos, de evaluar las condiciones contextuales e individuales y de proporcionar consejo psicológico a la persona, para que ésta tome la mejor decisión con respecto a sus estudios, ocupación, pasatiempos y retiro, considerando sus capacidades, valores y motivaciones. Es un facilitador de las tomas de decisiones de las personas ante las transiciones importantes de su vida. Por lo anterior, el orientador debe ser un profesional, preferentemente de los campos de la psicología, pedagogía, trabajo social o maestro normalista, con el siguiente perfil académico:

Conocimientos

- 1 De las principales teorías de la orientación.
- 2 De los factores que influyen en el desarrollo humano, así como de las teorías de motivación y conducta.
- 3 De la información básica acerca de las principales profesiones y puestos de trabajo.
- 4 De las bases de la evaluación y la medición en psicología y educación.

Habilidades

- 1 De las técnicas de comunicación necesarias para interactuar con las personas en forma individual y grupal.
- 2 De las técnicas y métodos de evaluación psicométrica.
- 3 De la interpretación de los resultados de pruebas estandarizadas y no estandarizadas.
- 4 Del manejo de recursos didácticos para el trabajo de grupo.

Actitudes

- 1 De aceptación de la persona.
- 2 De respeto a las decisiones de la persona.
- 3 De consideración positiva.

Como es evidente, el orientador, es un profesional que combina conocimientos y habilidades de los campos de la psicología y la educación y que requiere de una preparación profunda en este campo. Sin embargo, dada la ausencia de una carrera específica en orientación a nivel licenciatura en muchos países latinoamericanos, psicólogos y licenciados en educación o pedagogía, son los profesionales ideales para fungir como orientadores.

Además de una sólida preparación, el orientador requiere de una madurez emocional que le permita trabajar con los conocimientos necesarios, la responsabilidad y la ética necesarias, y con el pleno respeto de los valores y aspiraciones del sujeto de la orientación, también llamado "cliente".

Modelos conceptuales en orientación

Como rama de la psicología y de la educación, la Orientación ha sido influenciada en gran medida por las tres perspectivas o modelos que han dominado a las teorías psicoeducativas del siglo XX: la psicología psicodinámica, la psicología humanista y las teorías conductistas. Estos modelos han servido para organizar conjuntos complejos de ideas, verdaderos cuerpos de conocimiento, que se asocian a determinadas visiones del mundo.

De estas formas de concebir el comportamiento humano derivan metodologías de estudio e intervención, y explicaciones de los fenómenos observados congruentes con los principios del modelo guía. Los cuatro modelos importantes son: mecanicista, organicista, contextualista y epigénesis probabilística.

Modelo MECANICISTA

Este modelo conceptúa al individuo como un mecanismo que responde a los estímulos ambientales que le moldean. En esta perspectiva, la conducta del individuo no es más que una consecuencia lógica de sus respuestas a contingencias del ambiente. En esta visión, las personas difieren únicamente por la cantidad en que presentan determinados rasgos. La conducta, en principio, es completamente predecible si se conocen las piezas de la maquinaria, las relaciones entre éstas y los elementos contextuales involucrados. Como en el conductismo, se argumenta que los repertorios de conducta se adquieren por las leyes causales y eficientes del condicionamiento.

Modelo ORGANICISTA

De acuerdo con Reese y Overton (1970), esta perspectiva tiene su base en "el organismo viviente y organizado y presente en la experiencia en formas múltiples" (p. 132). En contraposición del mecanicismo que es analítico, el organicismo es sintético y, por tanto, holístico. Desde esta perspectiva, el ser humano es activo y tiene inherentemente la capacidad de decisión y está predeterminado genéticamente para desarrollar ciertas potencialidades. La persona transforma su entorno y moldea

su vida a través de sus ideas, metas y valores, siendo la volición un elemento fundamental que lo convierte en un ser activo de cambio y no en un mecanismo pasivo que responde a las contingencias del ambiente. Los genes tienen importancia capital, ya que las diferencias individuales se ven en función de los factores heredados (epigenética), más que de las fuerzas y limitaciones del contexto.

Modelo CONTEXTUALISTA

De acuerdo con Pepper (1942), la base del contextualismo no es ni la máquina ni el solo sino el evento histórico: "el dinámico y dramático evento activo" (p. 232). En esta perspectiva, la relación individuo ambiente, la interacción entre estímulos y respuestas son los factores que explican la conducta. Este modelo supone tanto un cambio constante como la interacción de todos los niveles del sujeto y el ambiente. El énfasis se centra en el evento más que en el individuo o el contexto.

Epigénesis probabilística

Uno de los modelos más recientes dentro de las ciencias psicoeducativas es la epigénesis probabilística, una especie de visión contextual en donde los modelos contextualista y organicista se combinan para explicar los fenómenos individuales en función tanto del individuo como de su ambiente.

Aunque las perspectivas antes mencionadas responden a un análisis evolutivo del pensamiento en los campos de la psicología y la educación, el lector estará de acuerdo en que la mayor parte de las explicaciones que consideran la interacción de las características del individuo, ya sean éstas aprendidas o heredadas y las características dinámicas del ambiente tienen mayores probabilidades de ofrecer una visión parsimoniosa de la conducta humana. En esta corriente de frontera, Vondracek y colaboradores (1986) han propuesto el término "contextualismo del desarrollo" para referirse a un proceso organicista y epigenético dinámico que sucede a lo largo de la vida del individuo.

En esta perspectiva se postula que el contexto no solamente es capaz de producir cambios en el desarrollo del organismo, sino que éstos son también capaces de producir cambios en el contexto. Lo anterior lleva a conceptuar el desarrollo de carrera como un fenómeno caracterizado por relaciones recíprocas y dinámicas entre el organismo y su medio ambiente. Esta postura sintetiza de manera innovadora dos puntos fundamentales aducidos en las perspectivas anteriores: el cambio contextual es probabilístico en función del efecto que los estímulos ambientales tengan sobre la susceptibilidad genética del individuo y que el desarrollo del hombre es influenciado tanto por la actividad del organismo como por las condiciones de su entorno.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN

Aunque el inicio de la orientación como campo de actividad formal independiente se ubica a principios del siglo XX, sus orígenes históricos se remontan a tiempos más

antiguos. Existen indicios en las sociedades tempranas de la existencia de personas que por su edad, rango, experiencia, conocimientos o situación privilegiada, desempeñaban funciones de consejo u orientación, de alguna manera semejante a las que cumplen los orientadores en nuestros días; por ejemplo, los ancianos de las tribus, sacerdotes, hechiceros, magos, filósofos, etc. Históricamente, encontramos que el hombre en situaciones existenciales difíciles ha buscado orientación de otros a quienes se les ha dado autoridad moral o la función social de orientar y aconsejar al individuo en problemas o ante una decisión importante.

En un principio, la mayor preocupación del hombre primitivo fue lograr la supervivencia y adaptación en un mundo desconocido y hostil. Las decisiones de vida y solución de problemas de vida por lo común eran la causa que motivaba la búsqueda de consejo y las acciones emprendidas, en consecuencia se dirigían a buscar la supervivencia; la alternativa al consejo “de quién sabe” era el aprendizaje por ensayo y error a riesgo de la propia vida.

Aunque en la sociedad griega no hubo un sistema que tratara directamente la orientación, a través de la obra de Platón se puede inferir que la educación se basaba en supuestos filosóficos como: “las aptitudes de los hombres difieren considerablemente”, “la educación aplicada cuidadosamente permite elegir a las personas más aptas para dirigir a la sociedad”. En la sociedad griega, las personas que eran aptas para estudiar podrían progresar en el sistema educativo, pero no así los menos aptos, quienes se dedicarían a algún oficio, servicio o labor agrícola. En el sistema de Platón, el orientador era el maestro y la orientación vocacional se reducía a la decisión de éste basada en el rendimiento académico del alumno en función de criterios preestablecidos. Contraria a esta visión autocrática, los hebreos, al igual que los sofistas, postulaban la importancia de la individualidad y la autodeterminación. Se consideraba a la educación como asunto propio del individuo y ésta era elegida y financiada por él para su propio beneficio y bienestar individual.

En los principios de la Edad Media, la orientación recayó en el clero, la fuerza dominante en las artes y las ciencias. Por lo que las funciones de orientación tanto académica como vocacional se le atribuía a los párrocos, quienes seleccionaban a los más aptos para recibir educación y cultura. Los supuestos de esta época eran que Dios había privilegiado a algunos para que gobernarán y a otros para ser gobernados; por tanto, los clérigos tenían la responsabilidad de seleccionar a aquellos elegidos por Dios para que se educaran y sirvieran al imperio de la época. Se esperaba que entre los numerosos hijos de la familia hubiera al menos alguno que fuera sacerdote y otro que fuera militar.

Del siglo XVII al XIX, la educación era selectiva y costosa y, por consiguiente, accesible sólo para los ricos. La gente del pueblo, los plebeyos, los pobres aprendían un oficio mediante el adiestramiento indicado por el gobierno sin tomar en consideración sus capacidades, intereses y aptitudes. Durante esta época no hubo al parecer ninguna actividad semejante a la orientación. El supuesto era que algunos estaban destinados a poseer y educarse, y otros a ser desposeídos y explotados. Penosamente, esta mentalidad perduró hasta principios del siglo XX, en especial en muchos países

donde los individuos de raza negra y los indios no eran considerados como personas.

En Estados Unidos, a principios de la colonia, la familia y la iglesia tuvieron a su cargo la orientación espiritual y moral de los niños. Los primeros materiales escolares estaban fuertemente influidos por los principios puritanos asociados a las religiones protestantes; educación y religión se aunaban para la formación académica de los niños. Los supuestos eran que el hombre debía aprender las verdades religiosas y guiar su acción a partir de ellas. El hombre era libre para elegir y la responsabilidad era suya, para bien o para mal. La escuela tenía la tarea de vigilar que el joven especulara la doctrina religiosa para que guiara su vida.

Fue hasta el siglo XX, y a consecuencia de la Revolución Industrial que demandaba diferentes ocupaciones, cuando se realizaron los primeros intentos para desarrollar formalmente los servicios de orientación educativa y vocacional en los EUA. Algunos de los factores que influyeron para su formalización fueron la aparición de las leyes liberales concernientes a la educación, el apoyo indirecto del presidente Roosevelt, hacia los aspectos vocacionales que más tarde se identificaron como servicios de orientación.

El auge de la orientación en EUA se atribuye a una gran variedad de factores, entre los que resaltan el cambio de una sociedad rural a una más urbanizada, la accesibilidad de las diferentes clases sociales a la educación, la industrialización, la guerra civil, la recesión económica, y la introducción y desarrollo de las pruebas estandarizadas. Se resalta también el efecto en el desarrollo de la orientación de un enfoque más científico de los problemas de vida y el trato más humanitario a los problemas de salud mental. En el campo educativo, la orientación fue impulsada por la aparición de programas en las escuelas para ayudar a los estudiantes con problemas conductuales, académicos y personales, y de discriminación racial.

La complejidad de las formas de producción de la sociedad industrial empezó a generar con más urgencia la aparición de centros de orientación y consejo que guiaran a los jóvenes a tomar decisiones y a prepararlos para ingresar al mundo laboral. Debido a ello, se empezaron a ofrecer programas académicos para preparar profesionalmente a los orientadores. Destaca en el desarrollo de este movimiento Frank Parsons, quien es considerado por muchos como el padre del movimiento de la orientación en Norteamérica (Gibson y Mitchel, 1981).

En 1908, Parsons organiza un departamento vocacional en Boston que tenía como función principal proporcionar orientación vocacional a los jóvenes, así como entrenar a profesores para ser orientadores vocacionales. En 1909, Parsons publica el libro *Choosing a Vocation* donde se discuten el papel del orientador y las técnicas que se utilizan en la orientación vocacional. Parsons enfatizaba tres aspectos necesarios para orientar a los clientes respecto a su elección vocacional:

- a) Conocimiento de las características del alumno, sus aptitudes, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones, etc.
- b) Conocimiento de los requisitos y condiciones del mundo del trabajo.

Cuadro 1-1. Principales corrientes teóricas en orientación

Corrientes	Características	Aplicaciones	Ejemplos en orientación vocacional	Comentarios
Rasgo-factor	Estima los atributos de la persona en la elección de una carrera	Compara los atributos ideales con los actuales	MTWA, Holland, Myer-Briggs	Supone que todos los individuos poseen un rasgo en diferente medida
Cognitiva	Enfoca hacia estrategias de solución de problemas en términos de conceptos estructurales	Establece logros y capacidades ideales y pretende medir su existencia actual o potencial	Psicometría, Stanford-Binet, WAIS, WISC	Posee limitaciones de medición ya que el concepto de inteligencia aún es controversial
Desarrollista	Enfoca en habilidades que se han desarrollado en función de un patrón de desarrollo progresivo y predecible (edad)	Establece la capacidad de demostrar que determinadas conductas son apropiadas al nivel de desarrollo de acuerdo a la edad, madurez, etc.	Crites, Super, Ginzberg	Intenta establecer normas de acuerdo a la edad o grado de desarrollo para juzgar al individuo dentro de la "normalidad"
Psicodinámica	Establece las necesidades que terminan las conductas las cuales llevan a la satisfacción de las pulsiones primarias	Identifica la aceptación y resolución de estas necesidades. Reconoce motivaciones inconscientes	Roe, Osipow, Bordin, Erikson, Adler	Olvida el papel de los aspectos conscientes en la determinación de la conducta
Conductista	Se refiere a un repertorio de conductas determinadas por contingencias ambientales (reforzadores)	Identifica los estímulos del ambiente y las respuestas que estos provocan en las personas	Pavlov, Watson y Skinner	Presenta una visión mecanicista del medio. No considera las aspiraciones y valores del individuo
Aprendizaje social	Enfoca hacia los mecanismos de aprendizaje social de las conductas y el modelaje	Establece modelos y mecanismos de asociación e identificación para aprender las conductas vocacionales	Bandura, Krumboltz	Combina teorías psicológicas con teorías educativas. No tiene en cuenta los aspectos internos que determinan la elección de los modelos
Sociológico	Describe los papeles sociales, marco legal, derechos y responsabilidades de la persona	Estudia a la persona dentro de las normas y valores de su grupo	Blau-Durkheim, Wisconsin, Durkheim	Establece criterios aplicables a grupos no a personas
Económico	Considera los recursos, riesgos y ganancias de la persona en función de los riesgos y ganancias de la empresa o institución	Evalúa el costo, demanda, oferta y valor comercial de determinada actividad	Hegel, Marx, Dual-economy theory	Presenta una visión demasiado idealista en el caso de las doctrinas marxistas y demasiado "fría" en el caso de la visión capitalista de la actividad humana
Heurístico-dinámico	Maneja supuestos probabilísticos en la toma de decisiones y la dinámica de grupos en la solución de problemas	Identifica un problema como un proceso dinámico fundamental en una fantasía y lo confronta como una realidad	Rosado	Estimula la reflexión sobre problemas y decisiones en la vida
De toma de decisión (modelo matemático)	Enfoca los procesos de toma de decisión vocacional	Estudia los elementos importantes para el proceso de decisión (p. ej., madurez, valores información, etc.)	Tredeman, Harren	Tiene un enfoque práctico y fenomenológico en el proceso de toma de decisión

- c) Adecuación de las características del alumno y los requerimientos del empleo.

En 1913, se establece la Asociación Norteamericana de Orientación Vocacional y dos años después se publica la primera revista especializada en orientación.

Actualmente el movimiento de orientación vocacional tiene su propia división en la American Counseling Association (ACA) y agrupa a varios miles de profesionales dedicados a la docencia, prestación de servicios e investigación científica en esta área.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Se ha mencionado con insistencia la existencia de muchas y muy variadas teorías en el campo de la orientación vocacional y se ha recalcado el hecho que éstas tienden a seguir ciertas directrices de corrientes mayores en psicología o educación.

Aunque la mayoría de estas teorías como las corrientes que éstas siguen pueden verse como complementarias, más que como contradictorias. Es importante conocer las principales perspectivas teóricas para identificar ulteriormente a los diversos autores del ámbito de la orientación vocacional con la corriente o fuerza que éstos representan.

El cuadro 1-1 muestra las principales perspectivas teóricas, resume sus principios y da algunos ejemplos de las teorías actuales más relevantes en el campo de la orientación y de los autores relacionados con éstas. En suma, se puede ver que existen teorías vocacionales asociadas a las tres fuerzas de la psicología del siglo XX: psicoanálisis, conductismo y humanismo, así como otras asociadas a las diversas corrientes que explican el aprendizaje en la educación.

2

El mundo del trabajo

En el epicentro de la orientación se encuentra el trabajo. El trabajo es una actividad fundamental al ser humano cuyas funciones oscilan desde la supervivencia, hasta el logro y realización personal. De hecho, una parte significativa de nuestra vida la dedicamos al trabajo, ya sea éste remunerado —como en el caso de alguien que ejerce su profesión— o no (pero no menos importante) como en el caso del ama de casa que administra los haberes para la subsistencia familiar.

El trabajo es una actividad que caracteriza a la especie humana y se le considera como el motor tanto de la evolución biológica como del cambio social. El trabajo es, en esencia, la fuerza que permite al humano transformar la naturaleza.

Diversos autores en los campos de la antropología, la sociología, la economía y la psicología, han abordado al trabajo como problema de estudio, como actividad exclusiva del ser humano; a éste se le ha considerado de muchas formas: una necesidad, una obligación, un derecho, un deber, una forma de realizarse y hasta como una maldición —un castigo divino consecuencia del pecado original.

Para algunos, el trabajo adquiere una connotación meramente instrumental: es un medio para obtener algo, y no lo consideran en sí mismo como un fin. Sin embargo, en una perspectiva existencialista, los países desarrollados han creado una generación de trabajadores que tal parece que su razón de ser es precisamente el trabajo: viven para trabajar y no trabajan para vivir. El término “workoholic” se utiliza en EUA para connotar a la persona alienada por el trabajo, e ilustra las consecuencias, muchas veces negativas, que tiene (como objeto y no como instrumento) tanto para la salud mental como para la felicidad del individuo.

Miles de jóvenes se preparan en las escuelas o en los talleres para ejercer una profesión u oficio, y muchos otros se entrenan como aprendices diariamente en

oficios varios. En promedio, las personas adultas invierten al menos un tercio del día en actividades relacionadas con el trabajo, en el hogar o fuera de él. Más aún, reflexione sobre la angustia y desesperación del desempleado y las implicaciones del desempleo para la estabilidad personal y familiar.

El trabajo tiene significados muy diferentes para cada persona, para muchos, es la forma de realizarse y encontrar sentido a la vida, un medio de servir a los demás, una forma de consecución social, un medio necesario para el sustento, y una actividad que permite socializar, la tertulia y hasta el romance. Para otros, el trabajo es un mal necesario, una obligación insalvable, una actividad rutinaria y monótona en la que se encuentran confinados. Para estos últimos, el trabajo no es más que un medio para ganarse el pan, un mero mecanismo de supervivencia, una actividad aburrida e insensata: “el trabajo es tan malo que hasta te pagan por hacerlo”.

Pese a la importancia del trabajo para el ser humano, no existe a la fecha una definición del mismo que satisfaga a todos. Mientras algunos lo definen como cualquier actividad que requiere de esfuerzo, otros lo explican como un medio de satisfacer las necesidades del hombre. El Diccionario Oxford (1984) define al trabajo como “La aplicación de un esfuerzo físico o mental a un propósito con un consumo de energía” (p. 869). Sin embargo, dicho término también se utiliza para referirse al resultado de una acción, al producto de una tarea, a una jornada laboral, al medio para ganar un salario, una ocupación, etc. Neff (1985) parece sintetizar la complejidad del concepto de trabajo con cuatro ideas fundamentales, diciendo que es una actividad: 1) esencialmente humana; 2) de tipo instrumental; 3) para preservar la vida; 4) dirigida a transformar el medio que rodea al hombre.

En esta obra se define al trabajo como una actividad compleja y única al ser humano esencialmente instrumental que a través del consumo de energía busca transformar el ambiente en busca de satisfactores.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL TRABAJO

En esta sección se revisan las diferentes concepciones acerca del trabajo desde las sociedades primitivas hasta la época moderna en el mundo occidental y se analiza su papel en el desarrollo social.

SOCIEDADES PRIMITIVAS

Aunque es poca la información que tenemos acerca del significado del trabajo en las sociedades primitivas, se puede inferir que en las etapas prehistóricas los hombres vivían en pequeños grupos nómadas con la preocupación fundamental de sobrevivir mediante la recolección de frutos y la caza de animales salvajes. En esa época, los roles sexuales estaban bien definidos pues los varones, por una parte, debían

procurar el alimento, ya sea a través de la caza o de la agricultura, y las mujeres, por la suya, eran responsables de la prole. La vida era de un peligro constante y las expectativas de vida larga eran mínimas. Por lo anterior, la prioridad para estos grupos era garantizar los medios de subsistencia, todos estaban obligados a trabajar, con sus niños. En estas sociedades incipientes y en muchas sociedades rurales ahora, el concepto del trabajo representa un repertorio de conductas poco distinguible de otras actividades: trabajar es sobrevivir.

PERIODO CLÁSICO

En el periodo clásico griego se distinguían ya dos tipos de trabajadores: el *homo laborans*, dedicado a los trabajos rudimentarios y esenciales para subsistir, y el *homo faber*, encargado de la producción de bienes de lujo, el arte y otras actividades no esenciales para la supervivencia (Arendt, 1958). Las sociedades tenían una economía basada en el esclavismo, por tanto existía una clara diferenciación de las profesiones según el estatus social. Algunos pensadores de estas sociedades, por ejemplo Platón, defendieron la idea de que algunos puestos laborales como los de la administración pública, deberían ser únicamente para los filósofos. Un aspecto importante es que en esta etapa comienzan a delimitarse las profesiones, aunque aún las personas no tenían libertad para elegir dentro de las mismas.

EDAD MEDIA

Durante la Edad Media, bajo el régimen feudal, el trabajo era considerado como una actividad innoble para la aristocracia y los terratenientes. Esta concepción fue combatida por el movimiento monasterial, ya que los monjes promovían el trabajo como un medio de alcanzar la gracia. De hecho, muchas de las órdenes se convirtieron en productivas empresas. San Beneditino declaró que el trabajo manual era una labor religiosa y que la ociosidad era el enemigo del alma, por lo que los frailes debían combinar el trabajo manual con las lecturas sacras. El trabajo en la Edad Media estaba controlado por los señores feudales y el clero quienes se encargaban de otorgar estatus y retribución a las actividades laborales.

ÉPOCA MODERNA

En el siglo XIX, destacan en la explicación de la esencia del trabajo las obras clásicas de Carlos Marx y Federico Engels, quienes analizan el fenómeno del trabajo desde una perspectiva económica. Para la doctrina marxista, la manera en que los miembros de una sociedad se ganan la vida es la base para explicar la estructura política, económica y religiosa de todo sistema social. Las relaciones económicas constituyen

la infraestructura, mientras que todo lo demás es la superestructura. En esta perspectiva, el trabajo es el motor de la sociedad y un fenómeno indispensable de entender para predecir el cambio social.

A la par de las ideas de Marx, que explican la evolución de la sociedad con base en los cambios de las relaciones económicas, el siglo XIX se caracterizó por la gran influencia de Darwin y su teoría de la evolución de las especies, muchos etnógrafos, historiadores y antropólogos utilizaron esta visión para definir el trabajo y la evolución social. Engels (1984) sintetiza las perspectivas biológicas evolucionistas y las teorías socioeconómicas del cambio social al afirmar que el trabajo desempeña una función fundamental en la transformación del mono en hombre. Este autor describió cinco etapas del desarrollo social a partir de las transformaciones en las formas de producción, que, según él, son tribal, esclavista, feudal, capitalista y socialista.

En Inglaterra, a finales del siglo XIX, una serie de invenciones cambiaron radicalmente al mundo, la producción de acero, la de ropa de algodón y el desarrollo de la máquina de vapor sentaron las bases para la producción en serie y el mejoramiento de los niveles de vida. Al mismo tiempo, exigieron un nuevo tipo de trabajador, alguien mejor calificado para desarrollar tareas cada vez más específicas, que pudiera conformarse en ritmo, duración y resistencia al resto de la cadena o línea de producción y, sobre todo, que pudiera ser observado, evaluado y controlado. El auge económico y las perspectivas de progreso motivaron a los trabajadores a incorporarse al proceso de industrialización, lo que trajo como consecuencia 1) la gradual desaparición del cultivo individual de la tierra, 2) la migración a las zonas urbanas, 3) el aumento de la demanda de trabajos calificados y 4) el cambio en la orientación del trabajo de una actividad para la generación de bienes de subsistencia a otros fines, como la provisión de servicios y bienes no esenciales de consumo.

ESTUDIO CIENTÍFICO DEL TRABAJO

Los primeros estudios acerca del trabajo surgieron con el desarrollo de las ciencias administrativas y gerenciales con el fin de evaluar su importancia como factor del proceso productivo; estos estudios se enfocaban a evaluar el trabajo en términos de productividad, eficiencia, entrenamiento, costo, etc. Entre los investigadores del trabajo en EUA resalta Taylor quien con sus estudios de tiempo y movimiento adquirió gran fama en las primeras décadas del siglo XX. De hecho, el taylorismo fue considerado como la panacea para los males de la industria de principios del siglo XX.

Desde entonces el estudio del trabajo ha evolucionado, al igual que la sociedad y los sistemas productivos, hoy en día, existen complejos paradigmas que consideran diferencias individuales entre los trabajadores, habilidades y motivaciones de los obreros, métodos de trabajo y ambientes laborales. En la historia del estudio cientí-

fico del trabajo, por su trascendencia, resaltan los estudios Hawthorne, que llevan el nombre de la empresa en los cuales fueron desarrollados en el año de 1942. La compañía eléctrica de Hawthorne-West de Chicago, la cual producía teléfonos en una línea que utilizaba trabajadores de ambos sexos con la única exigencia de cierta destreza para efectuar tareas simples y repetitivas. El propósito de los estudios de la compañía era evaluar los efectos de diversas condiciones de trabajo en el desempeño de los trabajadores. Para el efecto, se ubicó a grupos escogidos de empleados bajo diversas condiciones de iluminación, tiempos de recreo, tiempo de duración de la jornada de trabajo, diversas pagas e incluso con diversos tipos de alimentos provistos por la compañía. Los estudios estaban bien diseñados, ya que se variaba sistemáticamente, de malas a buenas, las condiciones de trabajo, midiendo al mismo tiempo el desempeño del empleado. Sin embargo, el análisis de los resultados de estos estudios demostró que incluso la variación de condiciones irrelevantes a la tarea mejoraba el desempeño del empleado. La explicación última se basaba en el hecho de que la gerencia, de manera no intencional, había hecho muy atractiva la participación en estos experimentos: a los empleados se les disminuía de la supervisión cotidiana y por lo general eran asignados a ambientes de trabajo más agradables en los que tenían la novedad y el hecho de sentirse escuchados, todos los cuales eran factores que contribuían a un mejor desempeño. En conclusión, los estudios Hawthorne enseñaron que la moral y la actitud de una persona son más determinantes del desempeño que las condiciones que originalmente se intentaban estudiar.

Otra corriente importante en el estudio científico del trabajo es la llamada sociología del trabajo, en esta perspectiva, etnógrafos, sociólogos, antropólogos e historiadores se han concentrado en factores como papeles sociales, estatus asociado al trabajo, el efecto del grupo en la conducta laboral, la estructura y dinámica de la organización del trabajo, las relaciones entre la industria y la comunidad, los valores sociales asociados con el trabajo y otros (Parsons, 1951; Caplow, 1954). Entre estos aspectos destaca el de los papeles sociales que afirman que el trabajo por sí mismo es una actividad pública y social, defendiendo la noción de que como tal debe estudiarse desde una perspectiva sociológica.

SIGNIFICADO DEL TRABAJO PARA EL SER HUMANO

Desde una perspectiva social se puede observar que ha variado el significado del trabajo en diferentes tiempos y sociedades. A través de la historia, se perciben en la evolución de la especie humana diversidad de organizaciones sociales, formas de producción y, por ende, diversos significados hacia el trabajo. De igual forma, hoy en día, en sociedades complejas, urbanas e industrializadas, los trabajos y su significado son muy diferentes a aquellos de las sociedades rurales menos complejas y

dedicadas a la agricultura. Asimismo, el trabajo adquiere significados diferentes entre países dependiendo del grado de desarrollo económico y social.

Son muchos los factores importantes a considerar al analizar el significado del trabajo, por ejemplo, los valores sociales, la ideología de un grupo determinado, o bien, las normas sociales y la religión dominante. Para ilustrar cómo los teóricos de la orientación han abordado el problema del significado del trabajo, a continuación se describe la relación entre catolicismo y trabajo descrita en la literatura del área, la cual permanece como tópico controversial.

Por ejemplo, se dice que en los países latinos, y por influencia del catolicismo, el trabajo adquirió un significado negativo —de castigo— en alusión a la historia bíblica del paraíso terrenal en el que el castigo para Adán resultó ser, ni más ni menos, el tener que trabajar para “ganar el pan con el sudor de la frente”. De hecho, una de las diferencias que caracterizaron al cisma protestante, fue precisamente el surgimiento de una nueva ética hacia el trabajo en la iglesia luterana: la idea de que el trabajo es valioso para el hombre, camino de salvación y una actividad que ennoblece a la persona. Tawney (1930) argumentó que esta nueva ideología surgía de las aspiraciones de los artesanos y comerciantes que serían la fuerza de cambio en las postrimerías del medioevo. Neff (1985) comenta de forma sarcástica que “tanto artesanos como comerciantes que apoyaron el movimiento protestante vislumbraron al trabajo como la fuente de salvación individual tanto en la Tierra como en la vida eterna, y estos valores y actitudes fueron claramente definidos por las sectas protestantes y puritanas, entre las que resalta el calvinismo” (p. 37).

Independientemente de si la transformación del significado del trabajo en la reforma protestante se debió a factores morales o económicos, el hecho es que los países en los que esta reforma fue más acogida, se convirtieron también en sociedades orientadas al trabajo y en cuyo seno la transición del feudalismo al capitalismo, a través de la industrialización, ocurrió más rápidamente.

Evidentemente, no es posible juzgar la actitud hacia el trabajo con base en una variable tan general como la religión, sin embargo, la discusión anterior ilustra las dificultades para abordar el tema de su significado para el hombre. Pese a esto, éste es un aspecto esencial de considerar en la orientación vocacional, ya que a diferencia de las máquinas, el ser humano combina e incorpora una gran variedad de pensamientos y sentimientos a las conductas que le confieren un significado particular a la actividad laboral, por lo que su eficiencia y productividad dependen no sólo de sus habilidades innatas o aprendidas, sino del significado que dicha actividad laboral tiene para él. De hecho, uno de los retos más difíciles de superar en el desarrollo de una teoría completa acerca de la función del trabajo en la orientación es el de llenar los vacíos existentes en cuanto al significado del trabajo y el desempeño laboral, en este tenor las limitaciones existentes en nuestra capacidad de contestar a preguntas de índole tan subjetiva como: ¿Qué significa el trabajo para el individuo? ¿Qué factores influyen en la estructura de este significado? Estos cuestionamientos persisten como enigmas a resolver en la orientación vocacional.

DEFINIENCIA DEL AJUSTE AL TRABAJO:

1) PAPEL DEL ORIENTADOR

El ajuste que Freud definió salud mental en dos palabras claves: “*Lieben und arbeiten*”, o el decir “amar y trabajar”. Identificar el bienestar de la persona a través de estos dos verbos, reitera la importancia del trabajo para el individuo.

La preocupación acerca de los efectos del trabajo en la felicidad y la realización personal no es nueva y puede ilustrarse más claramente con el concepto de alienación propuesto por autores del siglo XIX como Marx, Weber, Durkheim y De Tocqueville. Estos pensadores mostraron gran preocupación sobre las consecuencias de la industrialización para el ser humano, ya que el trabajo muy especializado, repetitivo y supervisado se tornaba cada vez menos significativo para quien lo realizaba, por lo que esta actividad volvía al hombre cada vez más autómatas y menos humano. De Tocqueville argumentó que cuando un obrero se involucra solamente en la fabricación de una cosa, a la larga adquiere gran destreza, sin embargo, pierde la facultad de aplicar su intelecto a la dirección de su trabajo y cada día se torna más mecanizado y menos creativo. Así que puede decirse que a medida que mejora como obrero empeora como ser humano. La división del trabajo promueve hombres débiles, con criterios más angostos y dependientes.

El problema de alienación en el trabajo en la sociedad moderna es todavía más grave, por lo que éste constituye uno de los retos más importantes para el orientador. No es suficiente orientar a un joven a los estudios idóneos o recomendar un empleo a un adulto desempleado que busca trabajo, sino que es necesario evaluar su ajuste al trabajo y valorar la satisfacción no sólo económica sino personal que éste le proporciona, mediante el establecimiento de las implicaciones psicológicas y sociales de la labor diaria, las cuales son importantes para el individuo y su familia.

Primeros dos grandes mitos respecto al trabajo, el primero es el supuesto de igualdad de oportunidades para trabajar —que en los países latinoamericanos no puede darse por sentado— y el segundo es la idea de que el trabajo es un medio de realización personal. Esto último sólo puede ser cierto cuando éste se realiza no únicamente para satisfacer las necesidades básicas. En Latinoamérica, la mayoría de la población trabaja para subsistir, por lo que la preocupación es básicamente la satisfacción de las necesidades básicas y no las implicaciones en otros niveles más altos como autoestima y logro.

El carácter instrumental del trabajo como medio para satisfacer necesidades es particularmente importante de considerar. Cuando se confronta el problema de la alienación en el trabajo, el orientador debe de establecer las necesidades que el individuo intenta satisfacer con éste. Por ejemplo, sus necesidades económicas, de actividad, de autoestima, de estatus, del respeto de otros, de actividad física y de entretenimiento. Consecuentemente, durante la orientación deben establecerse aquellos aspectos de la personalidad del individuo que son relevantes para decidir una ocupación e identificar los factores del medio laboral que pudieran satisfacer sus aspiraciones.

Satisfacción laboral: LA TEORÍA DE MINNESOTA

Las complejas motivaciones que mueven a los individuos a trabajar no pueden ser explicadas de manera simplista, diciendo que lo hacen por dinero o por satisfacer las necesidades de crear. Son múltiples las motivaciones que llevan a los seres humanos a trabajar: dinero, necesidad de actividad, necesidad de tener interacción social, necesidad de adquirir cierto estatus social, por sentir que se es eficiente y que es posible enorgullecerse del propio trabajo.

Las satisfacciones proporcionadas por el trabajo contribuyen al bienestar general del individuo y a su sentimiento de valor personal. El ser humano tiene muchas necesidades fisiológicas, psicológicas y otras propias de la cultura. El trabajo proporciona una manera de satisfacer tales necesidades y de adquirir un sentido de importancia ante sus propios ojos y los de los demás.

El modelo plantea que los factores que inciden directamente sobre la satisfacción son las recompensas intrínsecas (relaciones interpersonales, autorrealización, etc.) y el nivel de recompensa que el individuo cree que debe recibir, y argumenta que los determinantes del desempeño y la realización en el trabajo, no se reducen solo a la motivación del individuo hacia él mismo, sino que incluyen las habilidades y rasgos de la persona y el tipo de esfuerzo que cree esencial para realizar un trabajo eficaz.

Los factores que influyen en la satisfacción laboral de las personas dependen de la actitud favorable o desfavorable que los empleados mantienen respecto a su trabajo. Se dice que la satisfacción es **positiva**, cuando produce un estado de emoción placentero o agradable resultante de la apreciación del empleo y de cada una de las

experiencias del mismo, en relación con las necesidades del individuo. La **satisfacción neutral** representa la ausencia de emociones relacionadas con el trabajo. Por último, la **satisfacción negativa** es el estado de emoción no placentero o desagradable resultante de la apreciación del empleo de cada uno o de las experiencias relacionadas con el mismo, en relación con las necesidades del individuo. Un **satisfecho** es un factor del trabajo que tiene la propiedad o aptitud para extinguir un deseo o necesidad y que, a la vez, produce un estado de emoción placentero o agradable.

FACTORES DETERMINANTES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL

Ningún factor por sí solo puede determinar la satisfacción con el trabajo, es quizá la combinación de algunos de ellos lo que produce este efecto en los individuos. A continuación se describen algunos de los factores que influyen en la satisfacción laboral.

RETOS DEL TRABAJO

Los empleados tienden a preferir trabajos que les den oportunidad de usar sus habilidades, que ofrezcan una variedad de tareas, libertad y retroalimentación de cómo se están desempeñando, de tal manera que un reto moderado causa placer y satisfacción, mientras que aquellos demasiado bajos o altos tienden a producir insatisfacción.

SISTEMA DE RECOMPENSAS JUSTAS

Se refiere al sistema de salarios y políticas de ascensos que se tiene en la organización. Éste debe de ser percibido como justo por parte de los empleados para que se sientan satisfechos con el mismo, no debe permitir ambigüedades y es preciso que esté acorde con sus expectativas.

SATISFACCIÓN CON EL SALARIO

Los sueldos o salarios, incentivos y gratificaciones son la compensación que los empleados reciben a cambio de su labor. Es muy importante recalcar que la percepción de justicia por parte del empleado favorecerá su satisfacción con la labor que desempeña.

SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA DE PROMOCIONES Y ASCENSOS

Las promociones o ascensos dan oportunidad para el crecimiento personal, mayor responsabilidad e incrementan el estatus social de la persona. Tener una percepción de que la política seguida en este punto es clara, justa y libre de ambigüedades favorecerá la satisfacción.

CONDICIONES FAVORABLES DEL TRABAJO

A los empleados les interesa que su ambiente de trabajo permita su bienestar personal y les facilite el hacer un buen trabajo. Un ambiente físico cómodo y un adecuado

nivel del lugar permitirán un mejor desempeño y favorecerán la satisfacción del empleado. La cultura organizacional de la empresa también contribuye a proporcionar condiciones favorables de trabajo.

El trabajo también cubre necesidades de interacción social. El comportamiento del jefe es uno de los principales determinantes de la satisfacción. De manera general un jefe comprensivo que brinda retroalimentación positiva, escucha las opiniones de los empleados y demuestra interés, propiciará una mayor satisfacción.

COMPATIBILIDAD ENTRE PERSONALIDAD Y PUESTO DE TRABAJO

Las personas con talentos adecuados podrán lograr mejores desempeños en el puesto, ser más exitosas en su trabajo y esto les generará mayor satisfacción (influyen el reconocimiento formal, la retroalimentación y demás factores contingentes).

Las satisfacciones que proporcione el trabajo se dividen en dos grupos: 1) las que se derivan del trabajo mismo (en qué consiste, cuáles son las funciones que se deben desempeñar, las políticas de la organización, las condiciones laborales, el salario) y 2) las que se derivan de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto laboral.

Dada la relación que existe entre desempeño y satisfacción, y la relación de esta última con los incentivos, resulta necesario comprobar la utilidad que tienen los estímulos e incentivos que proporciona el sistema para satisfacer las necesidades de los empleados; de esta forma surge otra importante relación entre las necesidades y los factores que las satisfacen.

El que un factor sea satisfactorio depende de su utilidad, es decir, de la apreciación que cada persona hace de la capacidad que tiene un bien o servicio para satisfacer sus necesidades; por tanto, la utilidad es cambiante y subjetiva.

Las satisfacciones experimentadas en el ambiente laboral son esenciales para cubrir ciertos tipos de necesidades humanas, en especial aquellas que pueden satisfacerse por medio del dinero, sean físicas o psicológicas. Sin embargo, las recompensas del ambiente laboral no son suficientes para satisfacer el alcance total de las necesidades humanas.

TEORÍA DE AJUSTE AL TRABAJO DE MINNESOTA

Entonces, los incentivos apropiados pueden generar satisfacción en el personal de una institución para que permanezca en su trabajo; sin embargo, éstos son diferentes para cada individuo, en la medida en que se interrelaciona con el ambiente de trabajo (Dawis y Lofquist, 1984). En este sentido, uno de los supuestos básicos de la Teoría de Ajuste al Trabajo de Minnesota (MTWA, del inglés *Minnesota Theory of Work Adjustment*) es que cada individuo busca lograr y mantener correspondencia con el ambiente. Existen muchas clases de ambientes con las que el individuo se relaciona, pero el trabajo es el ambiente con el que éste necesariamente debe relacionarse y en el que invierte, por lo general, una tercera parte de su tiempo.

La interacción entre individuo y ambiente se basa en el concepto de correspondencia, en condiciones que pueden ser descritas como armoniosas, recíprocas y complementarias. El individuo brinda sus habilidades, valores y necesidades; el ambiente a su vez le ofrece ciertas recompensas, en un proceso continuo y dinámico mediante el cual, el individuo busca la correspondencia con el ambiente de trabajo (Sánchez, 1990); esto en términos de la MTWA se denomina "Ajuste al trabajo"; en este sentido la situación ideal se establece cuando los requerimientos del trabajo son satisfechos por el individuo: satisfactoriedad, y éste a su vez satisface sus propias necesidades: satisfacción (Dawis y Lofquist, 1984) (figura 3-1).

Esta teoría dispone de instrumentos para medir objetivamente los rasgos de interés; en este caso: satisfactoriedad, satisfacción y ambiente de trabajo. La escala de Satisfactoriedad de Minnesota establece el grado al que un individuo particular puede satisfacer las necesidades de un empleador específico; a su vez, mediante la escala de Satisfacción de Minnesota, se ofrece una medida del grado en el que los requerimientos del individuo son satisfechos por un ambiente particular de trabajo.

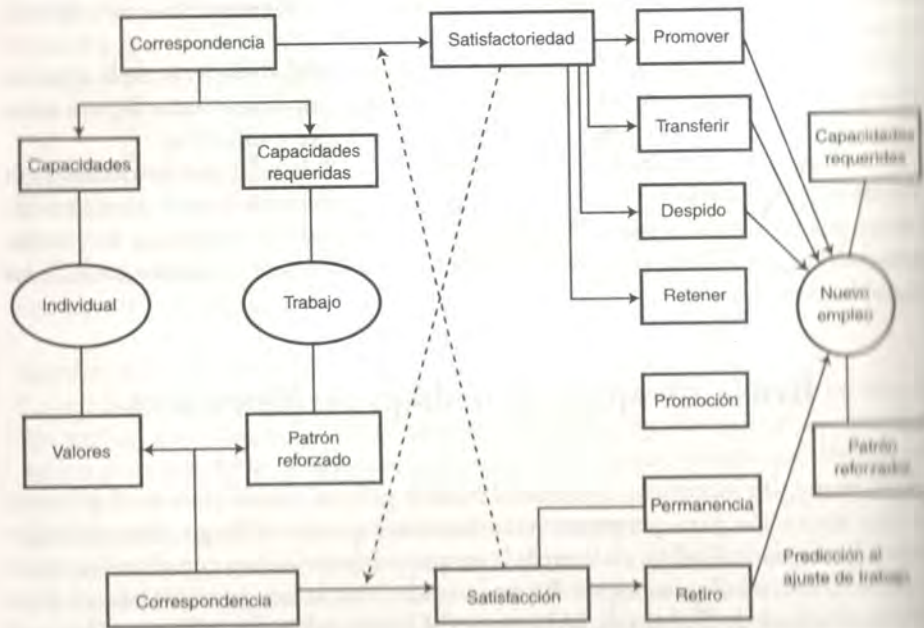


Figura 3-1. Modelo esquemático de la teoría de Minnesota. Reproducida de "Análisis comparativo de las teorías de Holland y la teoría de ajuste al trabajo de Minnesota (MTWA) en orientación profesional", publicado en *Educación y ciencia* Vol. 1, No. 1 con autorización de la Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación.

La objetividad para evaluar el ambiente particular de trabajo se ofrece mediante el cuestionario de descripción del trabajo, que está orientado a establecer las habilidades requeridas en términos generales para desempeñar un oficio determinado.

La correspondencia entre individuo y ambiente de trabajo implica corresponsabilidad y cuando ésta se logra, se manifiesta como permanencia en el trabajo; cuando la correspondencia aumenta, la probabilidad de permanencia, también. La permanencia es una función entre el individuo y el ambiente de trabajo, cuyo indicador interno y externo son el grado de satisfacción y satisfactoriedad respectivamente, rasgos que implican la correspondencia entre individuo y ambiente de trabajo.

Así, el ajuste al trabajo se explica en función de la relación entre la personalidad del trabajador, cuyos elementos más importantes son los valores, necesidades y capacidades y el ambiente de trabajo con sus requerimientos. Desde luego que la satisfactoriedad y la satisfacción pueden variar con los cambios del individuo o del medio ambiente de trabajo; sin embargo existen requerimientos mínimos para obtener la oportunidad de conocerlos permitirá a los orientadores detectar patrones efectivos de reforzamiento y de satisfacción de los individuos, para incrementar la probabilidad de correspondencia y, por tanto, de satisfacción y permanencia en el trabajo. La figura 3-2 muestra la relación entre los satisfactores del trabajo.

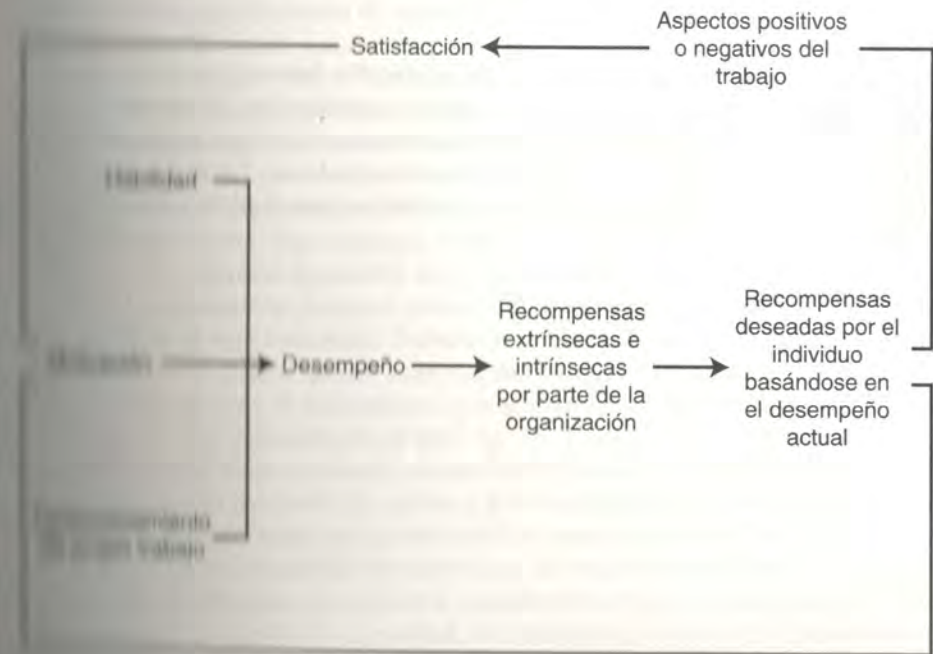


Figura 3-2. Satisfactores del trabajo.

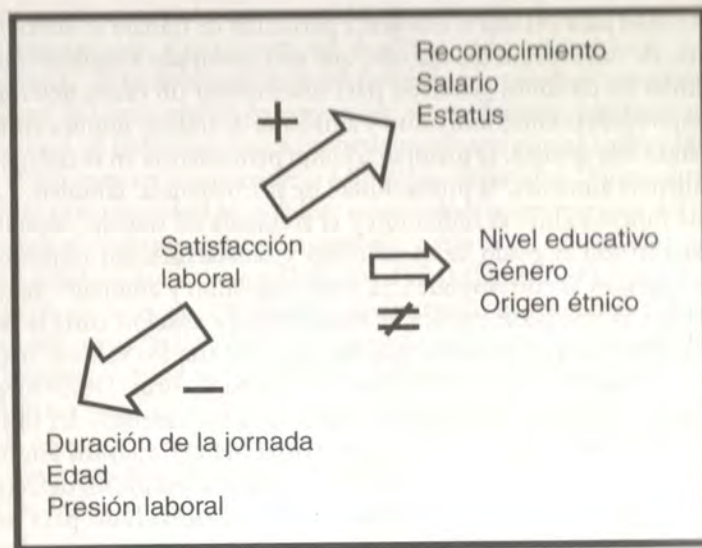


Figura 3-3. Correlatos de la satisfacción laboral.

La figura 3-3 muestra que la variable de satisfacción laboral guarda una relación directamente proporcional con aspectos como la retribución y el reconocimiento social del trabajo; mientras que una relación inversamente proporcional con el estrés generado en el trabajo y la duración de la jornada laboral. No se ha encontrado relación entre la satisfacción en el trabajo y variables como el género, la procedencia étnica, etc.

4

TEORÍAS DE CARRERA

En este capítulo se identifican algunas de las tendencias en la literatura concernientes a la construcción de una teoría de desarrollo de carrera y se mencionan a algunos de los contribuyentes de mayor influencia para el avance de este campo del conocimiento. Se puede observar la preferencia del término “desarrollo de carrera” sobre otros conceptos, como “orientación educativa” o “psicología vocacional”, lo que ha sido una elección semántica intencional, ya que este concepto abarca muchos de los elementos necesarios para entender la complejidad inherente a la vocación.

La orientación, como cualquier otra empresa científica, pretende describir, explicar, predecir y controlar los fenómenos observados, en este caso, los relativos al desarrollo de carrera. Sin embargo, explicar de forma coherente el desarrollo de carrera es virtualmente imposible sin la ayuda de un marco teórico que permita organizar la información existente dentro de un sistema conceptual que facilite la comprensión de este fenómeno. Srebalus y colaboradores (1982) definen la teoría del desarrollo de carrera, como “...un sistema conceptual que identifica, describe y relaciona los factores de importancia que afectan las decisiones ocupacionales del ser humano en el transcurso de su vida” (p. 15) y afirman que, más allá de la mera descripción, una teoría coordina y asocia diferentes conceptos con el fin de explicar los fenómenos del desarrollo de carrera y generar hipótesis que sobrepasen los límites actuales de explicación para acrecentar los conocimientos en esta área.

Las teorías del desarrollo de carrera son los marcos de referencia establecidos para explicar los factores que afectan la toma de decisiones y el desempeño en dichas actividades; por ejemplo, la capacidad, la motivación, el gusto y la preferencia de una persona con respecto a una determinada vocación.

Las teorías del desarrollo de carrera —llamadas también teorías de la elección de carreras— son instrumentos que nos ayudan a ordenar, jerarquizar y comprender los fenómenos asociados al desarrollo de carrera (Osipow, 1990). Al conjunto de teorías que explican un fenómeno específico se le conoce como marco teórico. Para que un cuerpo de conocimientos pueda considerarse un marco teórico, éste debe contar con un grupo organizado de principios relacionados sistemáticamente que en su conjunto pretendan describir, explicar y predecir el desarrollo de carrera. Un marco teórico tiene varias funciones: 1) sirve como guía para la práctica, 2) orienta la investigación y 3) permite conectar nuevas ideas a las ya existentes.

Para el orientador, la ausencia de un marco teórico de referencia en su práctica diaria puede compararse con un saco roto utilizado por un agricultor para recolectar sus frutos, de modo que este hombre, después de una larga jornada, descubre que su trabajo fue en balde porque el saco no tenía un fondo seguro y confiable que conservara el producto de su esfuerzo. De forma análoga, el orientador que trabaja durante algún tiempo con un alumno y en cada sesión obtiene información y datos útiles, pero que no tiene un "saco seguro" donde colocarlos, tal vez pierda la oportunidad de reunir e integrar la información recabada. Un marco teórico ayuda al orientador a proporcionar la guía necesaria al sujeto de la orientación, también llamado "cliente", es decir, se constituye en un instrumento que facilita al orientador describir, explicar, predecir y modificar la conducta vocacional, y otorga sentido y dirección a su práctica profesional.

Aunque algunos autores todavía defienden la postura de que no es necesaria la teoría para desempeñarse como orientador, trabajar de forma empírica e intuitiva puede ser una labor relativamente limitada, mecánica y aburrida. Peor aún, pueden derivar en una práctica ineficaz.

El desarrollo de la orientación como disciplina exige una formación científica que promueva la construcción teórica, la investigación y la práctica derivada de los resultados de ambas. La teoría, la metodología de la investigación y el desarrollo de habilidades clínicas son importantes recursos para los orientadores. De hecho, Brown y Brooks (1991) señalan que la orientación asume algunos supuestos que estructuran las teorías científicas modernas como: 1) todos los fenómenos están interrelacionados, por lo que es imposible separar al objeto del sujeto; 2) es factible medir y observar conductas separadas con la intención de inferir relaciones causa-efecto y 3) la conducta humana debe entenderse dentro del contexto en el que ocurre.

Sin embargo los orientadores no siempre tienen un marco teórico general que guíe su ejercicio profesional. De hecho, existen dos problemas para la construcción de un marco teórico general en orientación: la complejidad del fenómeno en estudio y la pobre definición profesional. Además, su asociación con la psicología le ha hecho padecer algunos males de esta disciplina como la segregación del conocimiento en diferentes sistemas, corrientes, escuelas o cónclaves, según quiera llamarles el lector.

En este sentido, las teorías de la elección de carrera han sido influenciadas por las teorías de la personalidad desarrolladas a lo largo de la historia de la psicología. Así,

un orientador con formación psicoanalítica sentirá preferencia tal vez por las teorías de la elección de carreras postulada por Roe, mientras que otro influido por la metodología desarrollista, se inclinará por la teoría de Super. En el caso de los orientadores eclécticos tal vez tomen de las diferentes teorías aquellos aspectos que se aplicables a los casos específicos que traten. El hecho es que el orientador interrelaciona los problemas de acuerdo con el marco teórico de su preferencia y escogerá las metodologías y técnicas para recabar e integrar sus datos y darles la interpretación necesaria para desarrollar una explicación.

Se debe recalcar también que en el proceso de ayuda a un alumno el orientador está influido no sólo por las teorías de la orientación a las que se adhiera, sino también, de esa manera, por sus propios valores, creencias, estilo de comunicación y personalidad.

Modelos teóricos de la elección de carrera

Como puede resultar simplista o arbitrario hablar de clasificaciones, existen algunas tentativas por agrupar las teorías en categorías más generales llamadas modelos. Por modelo es un marco teórico, un conjunto de teorías, con ciertas peculiaridades o aspectos comunes que abordan un campo del conocimiento específico. Con fines de ilustración, a continuación se listan y se describen seis modelos de teorías de desarrollo de carrera que se han sugerido en la literatura (Osipow, 1990; Brown y Brooks, 1991):

- 1) Teoría de rasgo-factor.
- 2) Teoría de la personalidad.
- 3) Teoría del concepto de sí mismo.
- 4) Teoría sociológicas.
- 5) Teoría de toma de decisión ocupacional.
- 6) Teoría de carrera y del desarrollo de vida.

Modelo de rasgo-factor

El supuesto que pueden acoplarse las habilidades e intereses del individuo con las oportunidades ocupacionales: "Si se logra hacer un buen acoplamiento entre la persona y la ocupación, se habrá resuelto el problema de la elección vocacional". Dentro de este enfoque se encuentran las teorías sustentadas por autores como Parsons, y más recientemente, la Teoría de ajuste de trabajo de Minnessota (MTWA).

El supuesto básico de las teorías de rasgo - factor, es que el individuo posee un conjunto de características que pueden medirse objetivamente y correlacionarse con los requerimientos del empleo.

Las teorías de rasgo-factor fueron las primeras que se desarrollaron en EUA y de alguna manera, constituyen hasta la fecha el marco de referencia de muchos de los programas de orientación vocacional.

El término “rasgo” se refiere a las características de un individuo, las cuales pueden ser medidas a través de pruebas. La palabra “factor” se refiere a la característica requerida para tener éxito en la ejecución de un trabajo.

Este enfoque teórico se basa en las ideas de Parsons (1909) acerca de la elección vocacional. Este autor sostiene que es necesario: 1) el conocimiento de las características o rasgos de la persona, 2) el conocimiento de las características o requisitos de la ocupación y 3) la adecuación de los requerimientos de la ocupación con las características de la persona.

La evaluación de rasgos es uno de los primeros pasos que Parsons identifica como el medio para conocerse a sí mismo: las propias habilidades, intereses, ambiciones y limitaciones. También son importantes el conocimiento de los requerimientos y las condiciones para tener éxito en el empleo, así como las oportunidades del mismo, sus diferentes áreas, sus avances y limitaciones.

Debido a que la teoría de rasgo-factor tomó en consideración los estudios iniciales acerca de las diferencias individuales, el movimiento psicométrico y los procesos de análisis de información y clasificación ocupacional, tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las diferentes técnicas y pruebas psicométricas y en la difusión de la información de carreras en los programas de orientación vocacional.

Se puede considerar a las teorías de rasgo-factor como un medio más para conocer y evaluar las diferencias individuales. Por otra parte estas teorías son más descriptivas que explicativas, ya que no aclaran cómo se desarrollan o se modifican las aptitudes, los intereses, los valores y la personalidad a lo largo de la vida. Por su carácter analítico y molar, estas teorías tienen la ventaja de considerar la adecuación del individuo a un ambiente particular, tomando en cuenta simultáneamente aspectos de ambos.

TEORÍAS DE PERSONALIDAD

Las teorías de personalidad intentan establecer una relación entre la personalidad del individuo y su sapiencia en la elección ocupacional. En este enfoque se demuestran, entre otras cosas, la importancia que tienen las necesidades personales (Roe, 1956) y los tipos de personalidad (Holland, 1975) en la elección y satisfacción laboral. El supuesto implícito es que las personas eligen una carrera en función de la satisfacción de necesidades y de su perfil de personalidad.

Tienen la ventaja de utilizar información fácilmente accesible del individuo (a través de pruebas), para orientarlo hacia una ocupación compatible con sus características de personalidad. De forma similar, lo extenso del concepto de personalidad y lo variado de los papeles ocupacionales, limitan la capacidad de probar la adecuación de un tipo de personalidad en general, con el éxito en una ocupación específica.

Teorías sociológicas

El modelo sociológico del desarrollo de las carreras tiene el supuesto básico de que las circunstancias ambientales que están fuera del control del individuo influyen de alguna manera en la elección vocacional, por lo que éste debe aprender a tomar decisiones adecuadas considerando las variables ambientales.

En esta perspectiva, el fenómeno vocacional es considerado como un fenómeno de grupo —un evento social— en el que las políticas, los modos de producción, las oportunidades de empleo, la ideología y los valores sociales ejercen una influencia decisiva en la conducta vocacional del individuo. Hotchkiss y Borow (1991) sostienen que, en el enfoque sociológico, el énfasis se centra en los factores estructurales que condicionan las elecciones vocacionales y sus consecuencias.

Por ejemplo, la Teoría de Astin (1975) aborda el estatus social de la mujer y la movilidad y Duncan (1961) analiza el problema de la movilidad social y ocupacional. También se han incluido en este modelo las teorías económicas de desarrollo de carrera.

Esta perspectiva tiene la ventaja de analizar el fenómeno de carrera desde una perspectiva contextual amplia que permite describir el fenómeno vocacional en un nivel más allá de las diferencias individuales. Sin embargo, se destaca que ésta es una visión parcial del fenómeno vocacional compatible y no excluyente del análisis específico de las diferencias individuales en la conducta vocacional.

Teoría de autoconcepto

Este modelo integra los conceptos del autoconcepto y desarrollo. Las teorías sustentadas por Super (1957), Ginzberg (1984) y Miller-Tiedeman (1979) podrían clasificarse en este modelo. La idea central es que a medida que el individuo se desarrolla, se logra un mejor concepto de sí mismo. Cuando la persona toma una decisión compara la imagen que tiene de sí misma con aquella que tiene del mundo laboral, mientras más se adecuen estas dos imágenes, más apropiada será la decisión ocupacional.

La clasificación de un modelo en función del énfasis en los procesos de formación de autoimagen es deficiente, ya que éste es un elemento común a otras teorías. Por lo tanto, usamos aquí como ejemplo de las muchas formas en las que pueden clasificarse los modelos vocacionales en modelos.

Teoría de toma de decisión

Super (1970), después de revisar las teorías dominantes en orientación vocacional, concluyó que un tema convergente entre los diferentes autores era el objetivo común de facilitar una toma de decisión ocupacional eficaz definiendo a la orientación vocacional como “un modelo articulado de ayuda al individuo para tomar decisiones acerca del respecto de sus papeles en el mundo del trabajo y a resolver problemas

que surgen en el curso de este proceso de decisión” (Srebalus, *et al.*, 1982, p. 42). Se considera, entonces, que la toma de decisión vocacional es el objetivo primario de la mayoría de las teorías existentes en el desarrollo de carrera.

Los modelos de toma de decisión vocacional se han desarrollado con la intención de explicar el proceso mismo de escoger una ocupación y se centran en los factores, procesos y consecuencias de una decisión vocacional. Pese a que este tema ha sido bastante estudiado en orientación, persiste controversia a varios niveles. Por ejemplo, existe relativamente poca claridad conceptual con respecto a las diferencias entre términos como: decisión vocacional y preferencia vocacional, esta última es más un deseo de desempeñar una ocupación que una verdadera decisión orientada a la acción.

También se carece de consenso en cuanto a la función primordial de un modelo de toma de decisión, ya que mientras Harren (1979) lo define como una descripción del proceso de deliberación, Vroom (1964) lo percibe como un proceso prescriptivo en el cual se busca fomentar la mejor decisión. Por último, existe una serie muy diversa de modelos en función del enfoque que tienen, por ejemplo, modelos descriptivos, prescriptivos, predictivos, de conflicto y de proceso, mismos que analizan diversos factores (como tiempos, estilos, estrategias y otros aspectos del proceso de decisión). Éstos se analizarán detalladamente en capítulos subsecuentes, baste aquí resaltar el foco común de su atención: la decisión del individuo. Todos los modelos suponen, desde luego, que el individuo es libre de tomar una decisión y que tiene la opción de decidir el curso de su carrera.

TEORÍAS DEL DESARROLLO DE VIDA Y DE CARRERA

Estas teorías perciben el desarrollo de carrera como un proceso asociado y similar al desarrollo humano. En esta perspectiva, dicho desarrollo se ve como un proceso ordenado de cambio, por lo común en etapas predecibles en dirección al crecimiento y la maduración. Generalmente estas teorías son epigenéticas, es decir asumen que el individuo tiene el potencial de desarrollar y manifestar diferentes conductas cada vez más complejas con el paso del tiempo.

Algunos ejemplos de estas teorías son la teoría del espacio de vida de Super (1957), la de Tiedeman (1979), la de Crites (1969) y la de Ginzberg (1984); mencionaremos algunas.

Tal perspectiva permite juzgar las conductas vocacionales de acuerdo con un marco de referencia temporal y establecer criterios de “madurez”; es decir, las conductas son reflejo del grado de desarrollo vocacional del individuo y se juzgan en función de los criterios esperados para determinada edad y circunstancia.

La ventaja de esa perspectiva es que concibe al desarrollo vocacional como un proceso que dura toda la vida, establece diferencias entre individuos de diferentes edades. Su desventaja reside precisamente en el supuesto de que todas las personas tienen el potencial de mostrar las conductas adecuadas a determinada edad, hecho que no posee fundamento empírico suficiente hasta ahora.

	Super	Tiedeman	Super
Base para investigar	Concepto de desarrollo de la capacidad de adaptación a las demandas y el entorno social	La capacidad de ser probada científicamente y de generar proyectos de investigación	¿Qué teorías de datos apoyan a esta teoría? ¿Qué tipos de datos pueden validar las suposiciones y predicciones?
Base para la práctica	Aplicación de la teoría para la resolución de los problemas que confronta el orientador vocacional	Facilidad para entender principios y conceptos. Simplicidad y carácter unívoco del lenguaje utilizado	¿Qué métodos utilizas? ¿Cuáles estudios apoyan o rechazan sus tesis?
Cantidad	Secuencia lógica, concordancia y consistencia entre argumentos y principios de la teoría	Capacidad de establecer diferencias entre individuos considerando las diversas etapas del desarrollo	¿Qué tan aplicables son los conocimientos? ¿Qué utilidad práctica tiene la teoría?
Congruencia	Capacidad de discriminación de los rasgos, atributos y peculiaridades que posee una persona en comparación con otras	Grado de originalidad en la teoría, creatividad demostrada al abordar el fenómeno estudiado	¿Es comprensible? ¿Se expresa con sencillez?
Diferenciación individual	Capacidad de establecer diferencias entre individuos considerando las diversas etapas del desarrollo	Grado de desarrollo de métodos, técnicas o instrumentos de medición para fines de colección de datos	¿Hay contradicciones? ¿Existen relaciones lógicas entre los argumentos? ¿Las conclusiones son derivadas de las premisas? ¿Establece categorías? ¿Se puede clasificar en rangos?
Diferenciación temporal	Grado en que se detalla o se describe un fenómeno en consideración del rango de enfoque. Amplitud de foco de la teoría	Capacidad para explicar muchas cosas en pocas palabras	¿Establece normas de acuerdo con la edad? ¿Trata de igual forma a los niños y a los adultos?
Especificidad	Grado de originalidad en la teoría, creatividad demostrada al abordar el fenómeno estudiado	Capacidad para explicar muchas cosas en pocas palabras	¿Qué tan amplio o general es el fenómeno en dicho rango de observación?
Innovación	Grado de desarrollo de métodos, técnicas o instrumentos de medición para fines de colección de datos	Capacidad para explicar muchas cosas en pocas palabras	¿Qué cosas nuevas aporta? ¿Ve las cosas de forma diferente?
Instrumentación	Capacidad para explicar muchas cosas en pocas palabras	Capacidad para explicar muchas cosas en pocas palabras	¿Qué instrumentos utiliza? ¿Qué métodos de medición y evaluación prescribe?
Parsimonia	Capacidad para explicar muchas cosas en pocas palabras	Capacidad para explicar muchas cosas en pocas palabras	¿Qué tan compleja es la explicación del fenómeno observado? ¿Cómo lo explica?

Cuadro 4-1. (Continuación)

Criterios	Definición	Preguntas
Poder de predicción	Capacidad para advertir los efectos con cierta confianza probabilística, grado en que anticipa efectos y consecuencias futuras	¿Grado de confiabilidad de la ocurrencia futura? ¿Anticipa los efectos de un fenómeno?
Reconocimiento de límites	Honestidad en el conocimiento de desventajas y limitaciones	¿Se toma como panacea? ¿Se explica ventajas y desventajas?
Terminología	Conjunto de vocablos propios de una teoría (Argot)	¿Usa términos comunes? ¿Qué tan claros y universales son sus términos?

CRITERIOS PARA EVALUAR LAS TEORÍAS DE ELECCIÓN DE CARRERA

Si bien todas las teorías ofrecen ventajas para entender determinados fenómenos vocacionales, pero al mismo tiempo todas presentan alguna limitación. Por esto, resulta importante adoptar una actitud crítica y flexible cuando se utilizan estas teorías para describir, explicar o predecir la conducta vocacional.

Con el fin de ayudar al lector a evaluar las limitaciones y ventajas de las diferentes teorías, en el cuadro 4-1 se ofrecen 12 criterios diferentes que podrán utilizarse para analizar las teorías y las preguntas que éstos evocan. La respuesta a estas preguntas quizá, en un momento dado, ayude al orientador a evaluar la pertinencia del uso de una u otra teoría para explicarse un fenómeno observado. Aunque esta lista es incompleta, su utilización podría facilitar una primera revisión de una teoría vocacional específica.

TEORÍAS DE PERSONALIDAD: TEORÍA DE HOLLAND

INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que la mayoría de las teorías desarrolladas a la fecha con respecto a la conducta vocacional consideran directa o indirectamente, explícita o tácitamente la inferencia de la personalidad en el desarrollo de carrera. Algunos, como Ginzberg (1990), han llegado al extremo de afirmar que "todas las teorías de la selección de carreras están relacionadas de algún modo con las teorías de la personalidad" (p. 177). Dentro de ellas, quizá una de las más populares en orientación sea la teoría de Holland. "Personalidad" es un concepto del cual todos tenemos alguna experiencia que difícilmente podemos explicar; ya que la definición de personalidad resulta siendo nebulosa, este concepto sigue siendo estudiado por los teóricos vocacionales.

PRINCIPIOS TEÓRICOS

El planteamiento de su teoría, Holland (1975) parte del supuesto de que las personas, desde muy temprana edad, optan por un determinado tipo de actividades que les llevan a desarrollar preferencias e intereses personales. Dichas actividades generan satisfacción lo que, a su vez, estimula el desarrollo de capacidades especializadas y conciencia de gustos e intereses. Al mismo tiempo, los individuos desarrollan actitudes vocacionales que corresponden a su personalidad. Holland describe el desarrollo de la vocación de la siguiente manera: "La creciente

diferenciación de las actividades, intereses, capacidades y valores preferidos crea una disposición característica o tipo de personalidad que está dispuesto a mostrar una conducta característica y a desarrollar rasgos de la personalidad característica (p.24).

El principio fundamental que sustenta la teoría de Holland (1985) es que la elección vocacional es expresión de la personalidad del individuo. Por tanto, de acuerdo con este autor, una buena ocupación es aquella que se adapta o coincide con la personalidad del individuo.

La personalidad para Holland es producto de la interacción de la herencia y una variedad de factores culturales y personales. Desde la infancia el individuo elabora formas habituales de comportamiento en el desempeño de tareas, desarrollando una predisposición especial al preferir una clase determinada de trabajos." Por ejemplo, si alguien se caracteriza como amigable, extravertido y fácil de palabra, se puede esperar que tenga preferencia por ocupaciones que tengan alto grado de interacción social como la de vendedor. Holland (1975) abunda: "En la vocación, la satisfacción, la estabilidad y el logro dependen de que haya congruencia entre la personalidad propia y el ambiente en el que se trabaja" (p.5).

Tipos de personalidad

La teoría de Holland es tipológica debido a que se basa en seis tipos de personalidad con sus seis tipos correspondientes de ambientes ocupacionales. Es importante señalar que la coincidencia ambiente-individuo es el criterio esencial para predecir éxito en la elección y satisfacción de carrera. El cuadro 5-1 resume los tipos y sus características, el cuadro 5-2 presenta la terminología de esta teoría.

Holland postula que existe una correspondencia factible de medición, entre los tipos de personalidad y los ambientes ocupacionales que son igualmente clasificados en Realista, Intelectual, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional. Aunque al evaluar la relación entre la persona y su ambiente ocupacional se puede predecir el éxito vocacional con base en los conocimientos existentes sobre los tipos de personalidad y los modelos ambientales (Holland, 1975). Holland esquematizó su teoría en un modelo hexagonal para la comprensión de los tipos de personalidad que ilustra las relaciones de estos entre sí (figura 5-1).

Existen pues, dos hexágonos, uno para el ambiente y otro para el individuo. Véase que los tipos están ordenados en una secuencia específica. Esta ordenación de los descriptores (RIASEC) no es aleatoria. Por ejemplo, los tipos contiguos son muy parecidos (social y artístico), mientras que los ubicados en puntos opuestos son muy diferentes entre sí (convencional y artístico). Tanto los ambientes como las personas se describen en función del tipo prevaletante y, algunas veces, se utilizan 2 y hasta 3 letras para describir al ambiente o persona. Por ejemplo, el perfil típico de un licenciado en educación será S-A, mientras que el de un mecánico será R-C.

Cuadro 5-1. Tipos y características de la teoría de Holland

Tipo	Preferencias	Reactivos en ITP	Reactivos en IPV
Realista	Actividades explícitas, ordenadas y sistemáticas	Sistemático	Archivista
Investigativo	Actividades de observación, sistematización y estudio de fenómenos naturales	Curioso	Biólogo
Artístico	Actividades ambiguas, libres no sistemáticas y creativas	Rebelde	Músico
Social	Actividades de interacción con otros: enseñar, vender y así por el estilo	Amigable	Vendedor
Emprendedor	Actividades de liderazgo, dirección, riesgo y competencia	Atrevido	Comerciante
Convencional	Actividades manuales, de manipulación de máquinas y materiales	Conservador	Plomero

ITP: Inventario de tipos de personalidad; IPV: Inventario de preferencias vocacionales.

INDICACIONES EMPÍRICAS

Holland y sus seguidores han desarrollado una vasta cantidad de estudios que respaldan su teoría, de tal manera que sus principios han provocado el interés de muchos investigadores. Los estudiosos de la elección de carreras han intentado confirmar y validar los hallazgos de Holland con aplicaciones científicas, incrementando así el acervo científico que fundamenta su teoría. Brown (1987) evaluó la consistencia de la teoría de Holland, concluyendo que ésta cuenta con apoyo empírico suficiente, adecuación operacional, consistencia lógica y valor práctico.

En particular, la simplicidad y el valor heurístico de la teoría son puntos de gran importancia. Asimismo, el carácter universal de la teoría es también importante. Por ejemplo, la teoría ha sido validada para estudiantes mexicanos por Wegner (1993), Gómez y Ferreira (1991) elaboraron y validaron un inventario de preferencias vocacionales para la población Portuguesa, y Béjar (1999) demostró la validez de la tipología expuesta por Holland para distinguir a los alumnos de las carreras de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Cuadro 5-2. Terminología de la teoría de Holland

Concepto	Definición
Consistencia	Es el grado de claridad en la diferenciación de un tipo de personalidad en función de la similitud de sus características. Por ejemplo, una persona Social-Artística es más consistente que una persona Social-Realista.
Diferenciación	Es el grado de prominencia de un descriptor específico en el perfil de una persona. Un estudiante con puntajes más o menos parecidos en los 6 descriptores tendrá una pobre diferenciación.
Identidad	Es la consistencia en la manifestación de un mismo tipo de personalidad a través del tiempo.
Congruencia	Cuando el tipo del individuo coincide con el del ambiente laboral; por ejemplo, una persona E-I en un ambiente E-I.
Tipo de personalidad	Son las letras o descriptores que describen a un individuo.
Tipo de ambiente	Son las letras o descriptores que describen un trabajo específico.
Tipo	Modelo que permite medir a una persona.

INSTRUMENTACIÓN

Una de las mayores aportaciones de la teoría de Holland al estudio del proceso de orientación vocacional es la concerniente a la elaboración y validación de instrumentos diseñados para evaluar la personalidad, los ambientes laborales y la influencia que ejercen en éstos algunas variables como las fantasías vocacionales de los individuos, las expectativas con respecto a la carrera, las historias familiares, etc.

Como producto de su teoría, Holland (1985) desarrolló un instrumento conocido como Inventario de Tipos de Personalidad (ITP), que incluye un listado de diferentes descriptores de la personalidad que se asocian a los distintos tipos vocacionales.

La validez del ITP ha sido objeto de numerosos estudios que han correlacionado las escalas del ITP con otras escalas, como la forma Strong, la prueba de Kuder, el Inventario de Preferencias Personales de Edwards (IPPE), el 16 FP de Cattell y el Inventario de Personalidad Multifásico de Minnesota (MMPI) entre otras. En cada uno de estos estudios se realizaron las comparaciones entre los tipos utilizando análisis de varianza, análisis múltiples de varianza, análisis discriminante múltiple, correlaciones canónicas, etc. Los resultados obtenidos indicaron que las configuraciones de personalidad son consistentes y permiten supuestamente pronosticar la estabilidad de la elección y del logro vocacional. Además, es justo mencionar que

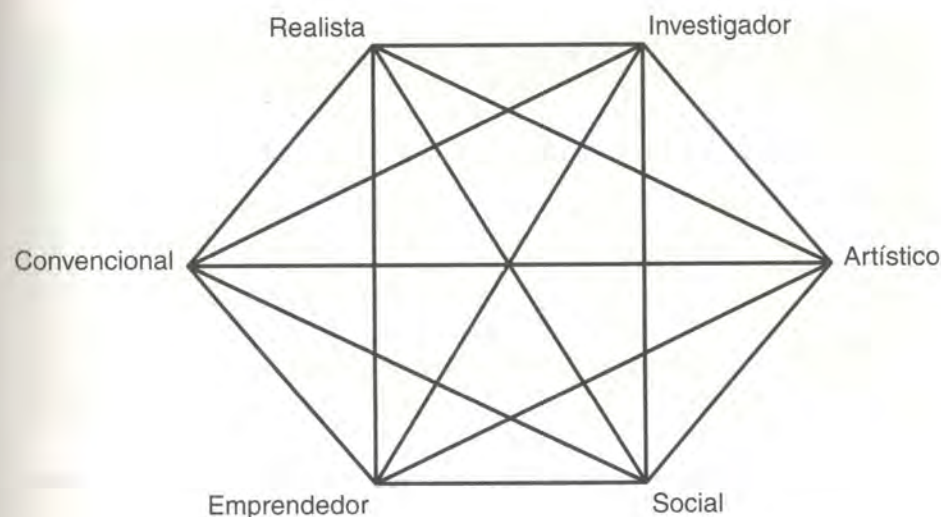


Figura 5-1. Tipos de personalidad propuestos por Holland. Reproducida de "Análisis comparativo de las teorías de Holland y la teoría de ajuste al trabajo de Minnesota (MTWA) en orientación profesional", publicado en *Educación y ciencia* Vol. 1, No. 1 con autorización de la Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación.

Holland ha generado una impresionante cantidad de estudios e investigaciones y que su teoría es una de las más conocidas y utilizadas en el mundo.

Holland sentó las bases para el desarrollo de instrumentos de evaluación de preferencias ocupacionales, los cuales listan las diferentes ocupaciones que caracterizan a cada tipo de personalidad. Wegner y Jean-Von (1992) desarrollaron también un Inventario de Preferencias Vocacionales (IPV) inspirado en Holland. A diferencia del TIP que contiene palabras que describen rasgos del carácter, el IPV contiene un listado de tareas de las cuales el individuo selecciona las que le gustaría realizar. El cuadro 5-3 muestra ejemplos de reactivos en el ITP y el IPV.

Holland también desarrolló una amplia clasificación de posibles elecciones vocacionales y ocupacionales. Elaboró un Diccionario de ocupaciones con base en los tipos de personalidad manifestados en su teoría; en esta obra obligada de consulta se listan miles de ocupaciones de acuerdo con su terminología y su método de clasificación.

Por último, la Búsqueda autodirigida —producto directo del trabajo de Holland— es una batería muy recurrida por el orientador, la cual evalúa las aspiraciones, actividades, competencias y posibles ocupaciones relativas a la exploración de carrera. Como su nombre lo indica, este es un cuestionario de autoexploración que le permite al individuo obtener *insight* acerca de sus intereses y opiniones vocacionales.

Cuadro 5-3. Ejemplos de reactivos en IPT e IPV

ITP

"Seleccione tres palabras que mejor lo describan"

Sensato	Cuerdo	Impulsivo	Generoso	Atrevido	Diligente
R	I	A	S	E	C

IPV

"Seleccione tres ocupaciones que le gustaría realizar"

Plomero	Biólogo	Actor	Maestro	Gerente	Capturista
R	I	A	S	E	C

ITP, Inventario de Tipos de Personalidad; IPV, Inventario de Preferencias Vocacionales.

EVALUACIÓN CRÍTICA

La perspectiva de Holland con respecto a la injerencia de la personalidad en la elección de carrera es tan interesante como controversial. Indudablemente la teoría es valiosa, ya que de manera clara y precisa —incluso simplista—, explica el desarrollo de la personalidad y su función en la elección vocacional de forma heurística, evitando caer en consideraciones abstractas. Curiosamente, esta misma cualidad es el objeto de su mayor crítica ya que el concepto de personalidad es, para otros autores, mucho más complejo que la simple diferenciación de intereses y la asignación de seis tipos a todos los posibles ambientes laborales e individuos.

Sin duda, la personalidad es algo más complejo que incluye elementos y formaciones psicológicas como la capacidad, el carácter, la jerarquía de motivos que regulan el comportamiento cognitivo, afectivo y motor (González Rey, 1985). Además, existe una definición circular al describir los ambientes ocupacionales en función de las personalidades de quienes se encuentran en ellos (Sánchez, 1990). En muchos casos, la teoría resultará demasiado simple para abordar una situación vocacional o de ajuste de trabajo; sin embargo, estas limitaciones no opacan su valor heurístico y práctico, ya que la teoría de Holland ofrece un marco teórico sólido sobre el cual puede abordarse al alumno, armado de instrumentos probados, información de las carreras y guías bastante claras para su orientación.

6

ORÍGENES DE LA VOCACIÓN

CONCEPTO DE DESARROLLO

El presente es el primero de tres capítulos dedicados al desarrollo vocacional, ya que este concepto es muy amplio y abarca las teorías que intentan explicar el origen y comportamiento de la vocación a lo largo de la vida y los factores que influyen sobre el carácter dinámico de la carrera durante un espacio continuo de tiempo. Aunque son muchos los autores que de algún modo han tratado de explicar cómo surge la vocación y de qué manera se transforma a lo largo de la vida; existen supuestos comunes que permiten distinguir la visión relacionada con el desarrollo de otras perspectivas vocacionales. A continuación se presentan seis proposiciones que serán útiles para entender el concepto de desarrollo vocacional:

1. La vocación es un factor dinámico que cambia tanto por influencias internas (genéticas) como externas (ambiente).
2. La adaptación al estudio, al trabajo, o a ambos, y la toma de decisiones vocacionales es un proceso continuo en el tiempo.
3. Este proceso incluye etapas diferenciales y predecibles para la gran mayoría de las personas.
4. La naturaleza de los patrones de carrera está determinada por factores ambientales (p. ej., influencias familiares y socioeconómicas), orgánicos (p. ej., capacidades y aptitudes) y psicológicos (p. ej., intereses y aspiraciones).

5. El proceso de desarrollo vocacional se asocia con el desarrollo del autoconcepto; es decir de la evaluación que hace el individuo de su capacidad, gusto y probabilidad para desempeñar ciertos papeles y ocupaciones.
6. El desarrollo de carrera puede guiarse para facilitar el proceso de maduración de habilidades e intereses, por lo que la orientación vocacional es una actividad útil y productiva para los individuos.

TEORÍA DE ROE

No es posible comprender plenamente el desarrollo del pensamiento moderno sin analizar las teorías de conflicto de finales del siglo XIX, las cuales fueron trascendentales para el desarrollo de las ciencias.

Con la teoría evolucionista de Darwin ocurrieron en la biología transformaciones radicales de nuestra concepción del mundo; en las ciencias sociales sucedió lo mismo con el materialismo histórico de Marx y Engels, y en las ciencias médicas y de la conducta con las teorías psicodinámicas de Freud y sus seguidores.

La corriente psicodinámica atribuye el cambio y el desarrollo de la persona al choque de fuerzas opuestas intrapsíquicas, generalmente inconscientes, resaltando la función de las motivaciones orgánicas y las relaciones infantiles en el desarrollo de la personalidad. La orientación vocacional no es ajena a este movimiento y Ana Roe es, sin duda, su más significativa representante.

Históricamente, Roe contribuye con una primera clasificación de ocupaciones y algunas teorías para explicar el desarrollo temprano de intereses vocacionales en la infancia, aunque hoy en día muchos de sus conceptos deben tomarse con la cautela inherente a las limitaciones de las teorías de tipo psicodinámico. Roe estimula nuestra reflexión al respecto de las influencias familiares tempranas y los factores que en etapas infantiles pudieran explicar el desarrollo ulterior de la elección de carrera.

Roe recibe también influencias de Murphy y sus ideas acerca de la canalización de la energía psíquica, de la teoría motivacional de necesidades de Maslow (1954) y de los científicos organicistas, quienes subrayan la función de las influencias genéticas en las decisiones vocacionales.

PRINCIPIOS TEÓRICOS

Roe (1956) se basa en el supuesto de que todos los individuos tienden a gastar energías que emergen de su substrato genético para la satisfacción de sus necesidades y que las raíces del desarrollo vocacional deben encontrarse en el desarrollo temprano del individuo, especialmente en función de la relación con sus padres.

Esta autora supone que el desarrollo de la vocación es una extensión de la forma en que los individuos satisfacen sus necesidades básicas en la infancia y las circuns-

tancias que llevan a la satisfacción o frustración, particularmente la relación con los padres. Sugiere que el bagaje genético esgrime las habilidades e intereses relacionados con la vocación por su influencia en la organización y estructura de la personalidad del individuo y en la forma como éste satisface sus necesidades desde la infancia.

Para Roe (1957) el tipo de padres demandantes, sobreprotectores, amorosos, negligentes o evasivos, determinará el tipo de vocación del joven. Por ejemplo, los padres sobreprotectores que satisfacen todas las necesidades del joven, enseñándole a recibir gratificación inmediata de sus deseos, promoverán que sus hijos escojan ocupaciones que, también, les proporcionen pronta gratificación como adultos, de igual forma, los hijos de padres amorosos tenderán a escoger, como adultos, actividades sociales y de servicio; mientras que aquellos padres evasivos elegirán ocupaciones técnicas, frías y de aislamiento, por lo general, que impliquen interacción con máquinas y otros objetos impersonales.

La carga genética, las relaciones tempranas con los padres y la instrucción infantil son, para Roe, determinantes significativos de la vocación, bajo el argumento de que están relacionadas directamente tanto con los tipos de necesidades satisfechas, como con las demoras implicadas en su gratificación.

CLASIFICACIÓN DE LAS OCUPACIONES

Roe (1957) desarrolla una clasificación de las ocupaciones simple y práctica, considerando dos ejes de ubicación: el grupo ocupacional y el nivel de responsabilidad en la ocupación. Los grupos y niveles derivan de un modelo teórico que se explica en detalle más adelante. El cuadro 6-1 muestra los niveles de la clasificación y explica brevemente los criterios de cada uno. Se incluyen ejemplos con la finalidad de dar una idea general de la forma de clasificación, aunque este esquema debe tomarse con cautela en virtud de las diferencias de calificaciones, exigencias y expectativas para ciertas ocupaciones en EUA y otros países latinoamericanos.

A fin de comprender la interacción entre la teoría de la personalidad de Roe y su clasificación de ocupaciones, resulta interesante explorar la relación entre el desarrollo infantil y la preferencia vocacional. La figura 6-1 ilustra la relación entre los diferentes grupos ocupacionales y los niveles de responsabilidad, al centro de la figura se encuentra el ambiente familiar —en términos generales como cálido o frío— el cual en forma centrífuga normará el tipo de ocupación del adulto. Note como los grupos ocupacionales se ubican en zonas específicas del círculo, alineadas con ambientes familiares específicos y diferentes grados de orientación a las personas.

Roe y Klos (1972) utilizan también un esquema biaxial para clasificar los grupos ocupacionales de acuerdo con las preferencias del individuo: 1) de mejorar recursos existentes o la comunicación; y 2) de observar fenómenos naturales o involucrarse en relaciones interpersonales. La figura 6-2 muestra cómo las áreas de intereses de los individuos se relacionan con más frecuencia con la selección de

Cuadro 6-I. Clasificación biaxial de ocupaciones según Roe

	Nivel ⇒	Profesional y gerencial I	Profesional y gerencial II	Comerciante o semi-profesional	Técnico calificado	Entrenado	No calificado
Grupo ↓		Con capacidad de decisión, innovadores, creadores, puestos de alto nivel	Ejecutivos, mandos intermedios. Se requiere licenciatura	Poca responsabilidad por otros, educación media	Se requiere de entrenamiento reconocido a nivel técnico. Educación media	Oficio que se aprende de forma empírica por entrenamiento tutorial	Bajo nivel de educación, no se requiere de entrenamiento previo
Servicio	Atención de gustos, necesidades y bienestar de otros (hacer algo por los demás)	Psicólogo clínico	Trabajador social	Inspectores municipales	Policías de caminos	Taxistas, mecánicos	Afanadores, vigilantes
Comercio	Venta de bienes de persona a persona, inversiones, inmobiliarias y servicios	Gerentes de bancos	Relaciones públicas empresariales	Vendedores de seguros	Agentes de bienes raíces	Vendedores de tiendas departamentales	Vendedor de mercado o tianguis
Organización	Burócratas en negocios, gobierno e industria. Trabajo esencialmente de escritorio	Secretario de Estado	Directores de empresas	Jefes de grupo, supervisores de ventas	Cajeros	Empleados de mostrador	Vigilantes, vendedores
Tecnología	Producción, mantenimiento y transporte de bienes e insumos	Capitán piloto aviador	Ingeniero químico industrial	Operador de radar	Electricistas	Chofer camiónero	Operador de molino
Aire libre	Cultivo, explotación, preservación y estudio de los recursos naturales	Ecólogos	Ingeniero agrónomo, Zootecnista	Evaluador de huevos en granjas	Lecheros, mineros	Jardineros	Peones de campo

Ciencia	Desarrollo y aplicación de teorías científicas y su uso fuera de la tecnología	Profesor de universidad, investigadores	Enfermeras, químicos	Técnicos en rayos X, meteorólogos	Asistente de laboratorio	Encuestadores	Conserje de laboratorio
Cultura	Preservación, difusión y generación de patrones culturales	Pastor, juez	Editores, maestros de educación media	Reportero, bibliotecario	Secretarías ejecutivas	—	—
Arte	Utilización de talentos para el desarrollo del arte y entretenimiento	Director de orquesta	Artistas de cine y televisión	Periodistas, caricaturistas	Publicista	Diseñador	Cantantes, trovadores

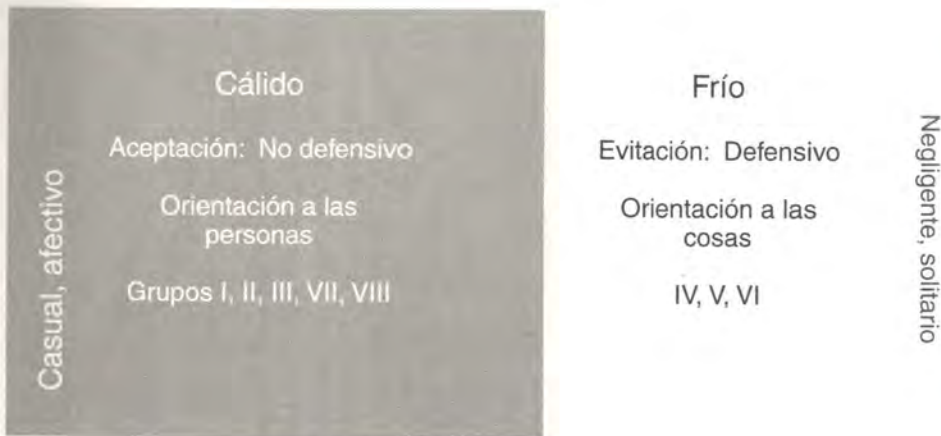


Figura 6-1. Esquema del planteamiento teórico de Roe.

determinadas profesiones. Por ejemplo, una persona que posee gusto por las artes se inclinará hacia carreras relacionadas con diseño, literatura y así por el estilo; otra, interesada en la ciencia, se inclinará por carreras como medicina y docencia. De esta forma, resulta probable y hasta conveniente para el individuo, que seleccione una ocupación que coincida con su área de intereses.

La figura 6-1 ilustra la antítesis sugerida en el desarrollo de la vocación. Los opuestos caliente y frío muestran los efectos de un continuo que clasifica a los grupos de ocupaciones entre polos opuestos: aceptación, rechazo; o en diferentes grados de una misma dirección: afectivo, no afectivo.

EVALUACIÓN CRÍTICA

Roe aporta constructos útiles para explicar los determinantes más tempranos de la vocación, pero al mismo tiempo carece de suficiente base empírica para apoyar sus postulados. Al parecer, el grado de calidez y afecto de los padres y las prácticas de socialización temprana ejercen influencia sobre elementos generales del carácter de la persona que después repercuten en la elección de una ocupación; sin embargo, es difícil establecer relaciones directas y efectos antecedentes o consecuentes por el solo hecho de evaluar el desarrollo temprano del individuo.

Algunos postulados generales quedan como lecciones para el orientador, por ejemplo, el hecho de que padres afectuosos y sociables promoverán hijos orientados a los trabajos con gente, en tanto que padres fríos y evasivos propiciarán conductas vocacionales hacia los fenómenos naturales, las ciencias exactas y otras actividades

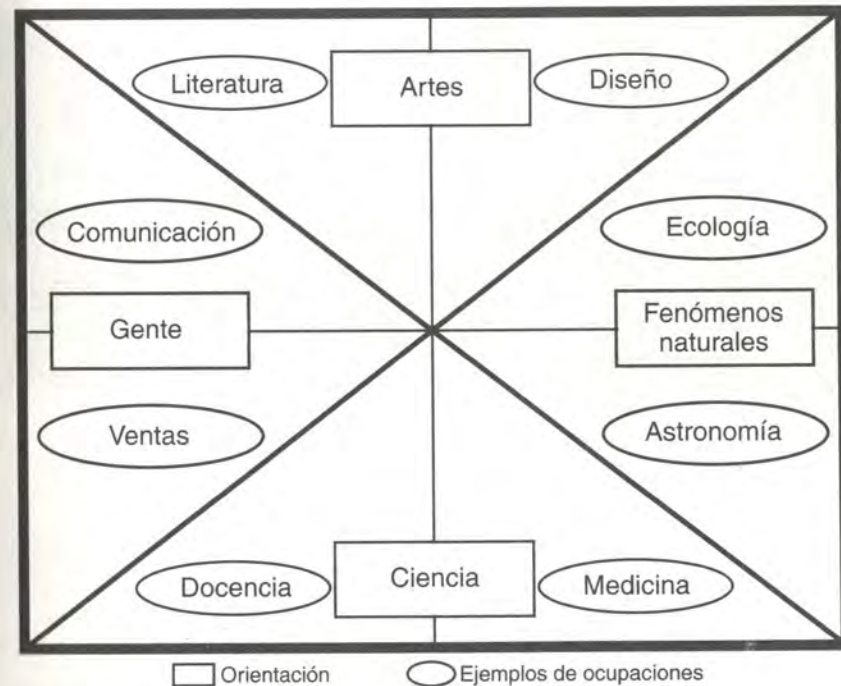


Figura 6-2. Ubicación de las ocupaciones.

no orientadas a la gente. En cuanto a la clasificación de ocupaciones, parecen existir discrepancias entre la teoría de Roe y las pautas utilizadas para su clasificación, estas últimas más prácticas y observables.

7

DESARROLLO DE CARRERA: TEORÍA DE SUPER

LA VOCACIÓN: UNA TAREA DE TODA LA VIDA

El propósito fundamental de la teoría de Super es integrar los diferentes conocimientos generados al respecto del desarrollo vocacional, en especial de constructos derivados de las teorías de personalidad y autoconcepto. Es una teoría segmentada, es decir, describe diferentes aspectos del desarrollo de carrera con teorías de diversas ramas de la psicología vocacional vagamente unificadas en una explicación sintética de los diferentes cambios, procesos y eventos que ocurren con relación a la carrera a lo largo del ciclo de la vida (figura 7-1).

Super (1962) postula el concepto de carrera de vida con la intención de subrayar la responsabilidad del orientador de analizar la trayectoria de carrera del individuo y proyectarla hacia el futuro de una forma más o menos planeada hacia el éxito y la satisfacción. El orientador, afirma Super, debe ayudar al alumno a identificar los papeles, escenarios y exigencias temporales en diversos estadios del desarrollo. Para este autor, el desarrollo vocacional está íntimamente ligado al desarrollo de vida, y las transiciones de la vida se vinculan con periodos definidos del desarrollo, como son el crecimiento, la exploración o el declive, en los cuales se identifican tareas específicas relativas a la vocación como la fantasía y el ensayo y error.

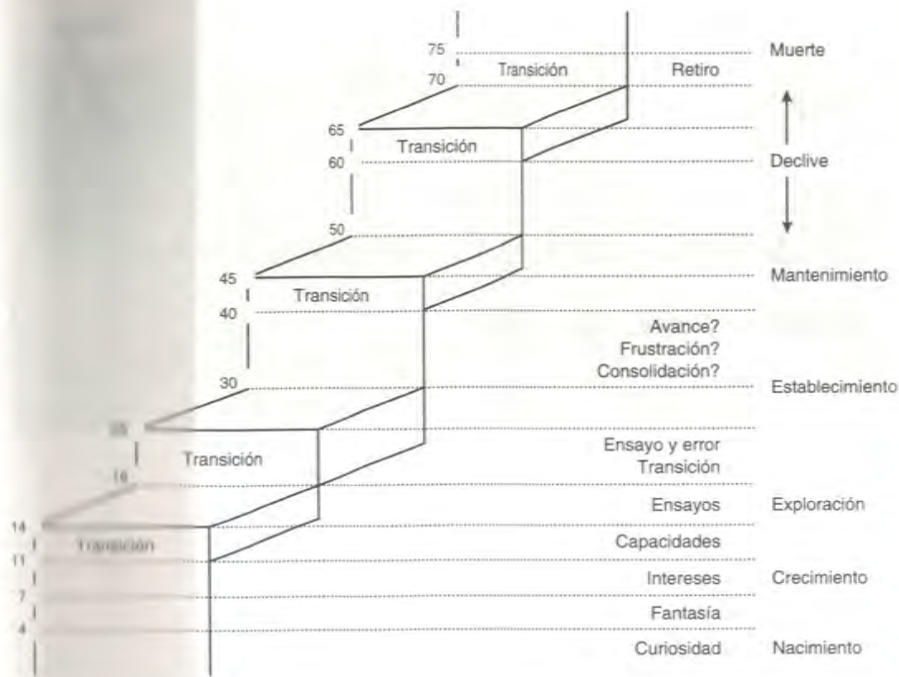


Figura 7-1. Desarrollo de carrera. Reproducida con autorización de Brown *Career Choice and Development* 2a. ed. John Wiley & Sons, Inc.

PRINCIPIOS TEÓRICOS

Se pueden sintetizar los puntos fundamentales de la teoría de Super en seis principios generales que guían el desarrollo vocacional de la persona:

1. Las personas difieren en sus habilidades, intereses y características de personalidad.
2. Las personas son capaces de desempeñar una gran variedad de ocupaciones.
3. Para cada ocupación se requiere un perfil específico de habilidades, intereses y ocupaciones.
4. Los intereses y preferencias ocupacionales cambian con el tiempo, pero presentan un patrón relativamente estable después de la adolescencia.
5. El cambio vocacional se presenta en etapas discernibles y secuenciales.
6. La satisfacción en el trabajo (y en la vida) dependen del grado en que los individuos encuentran salidas adecuadas a sus intereses, rasgos de personalidad y valores y dependen de la estabilidad del ambiente laboral.

Super (1957) argumenta que las carreras se han visto como una secuencia de posiciones que ocupa una persona durante el transcurso de su vida, como un árbol de

decisión que encuentra una persona en la transición de la escuela al trabajo y como una serie de etapas con diferentes constelaciones de tareas que se encuentran y superan. Este autor afirma que la carrera es la combinación secuencial de papeles que desempeña una persona a lo largo de su vida. Los roles, definidos en términos de expectativas y conductas específicas, se ejecutan en algún escenario específico: esposo, trabajador, estudiante, jubilado, etc. La carrera es la constelación de roles que un individuo desempeña.

ARCO IRIS DE CARRERA

A fin de ilustrar su idea de espacio de vida, Super propone el “arco iris de carrera” (figura 7-2) que comprende una serie de conceptos interconectados, como rango, espacio y estilo de vida. El rango es el lapso que dura la vida (o ciclo de vida); el espacio está compuesto por la secuencia de roles y escenarios, y el estilo es la combinación simultánea de roles en un momento específico de la vida.

Durante la vida, las personas desempeñan uno de los nueve papeles principales: 1) joven, 2) estudiante, 3) ocio, 4) ciudadano, 5) trabajador, 6) esposo, 7) casero, 8) padre y 9) jubilado, en cuatro escenarios principales: 1) hogar, 2) comunidad, 3) escuela y 4) trabajo.

En el arco iris, los roles, escenarios y posiciones ocurren simultáneamente, por lo que una ocupación es sólo un punto de una secuencia llamada “carrera”. La complejidad conceptual del arco iris puede ilustrarse al reflexionar que un individuo puede, en diferentes etapas de la vida, ocupar varios papeles en distintos escenarios y que las dificultades en un rol quizá impliquen dificultades en otro o, a la inversa, que el éxito en un escenario llegue a facilitar el éxito en otro.

HEMICICLO DE CARRERA

Super propone también el hemiciclo de carrera (figura 7-3), mismo que utiliza segmentos organizados en una estructura para identificar los contribuyentes del desarrollo de carrera.

La base del hemiciclo de tipo normado o gótico, está constituida por tres piedras a la entrada: los antecedentes biográficos y geográficos del individuo, en medio de dos piedras base que sostienen, a la izquierda a la persona y a la derecha a la sociedad. La interacción entre factores personales y sociales darán la calidad y fortaleza del arco superior. En la arcada que une las columnas se ubican los procesos de desarrollo del yo y, por ende, de la formación del autoconcepto.

En la columna de la izquierda, Super utiliza el concepto de personalidad, ésta la componen la parte biológica de la conducta, las necesidades y la inteligencia que derivan de la interacción con el ambiente que da pie a los intereses. Las aptitudes, por otra parte, son capacidades derivadas del concepto general de inteligencia y pueden

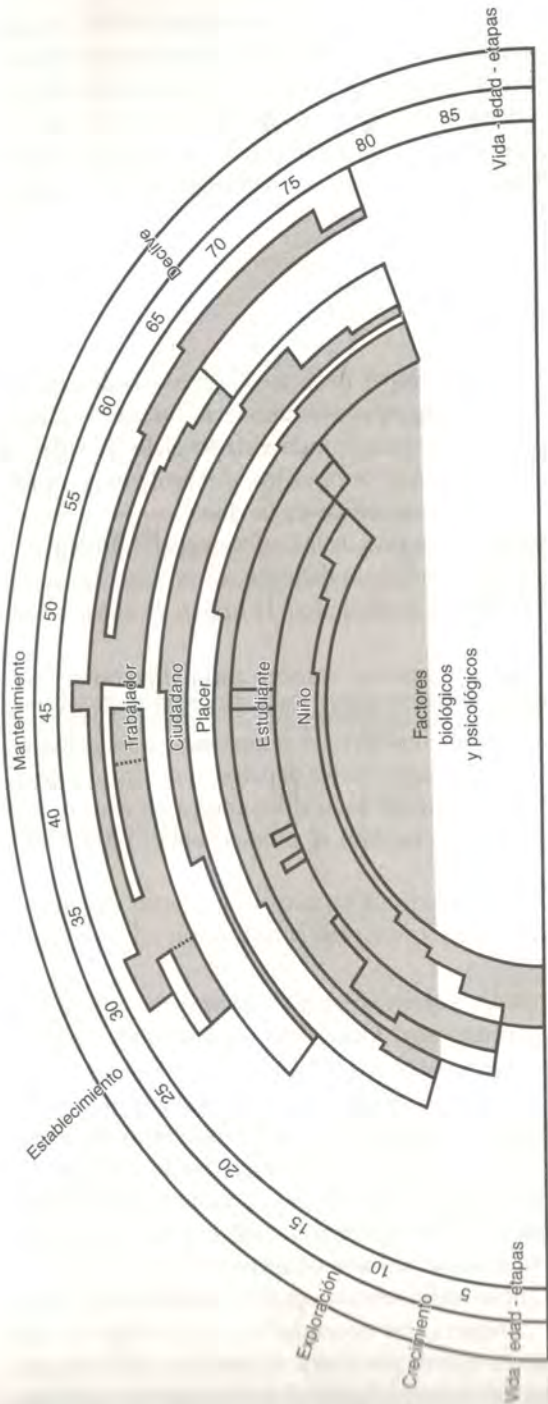


Figura 7-2. Arco iris de carrera. Reproducida con autorización de Brown *Career Choice and Development* 2a. ed. John Wiley & Sons, Inc.

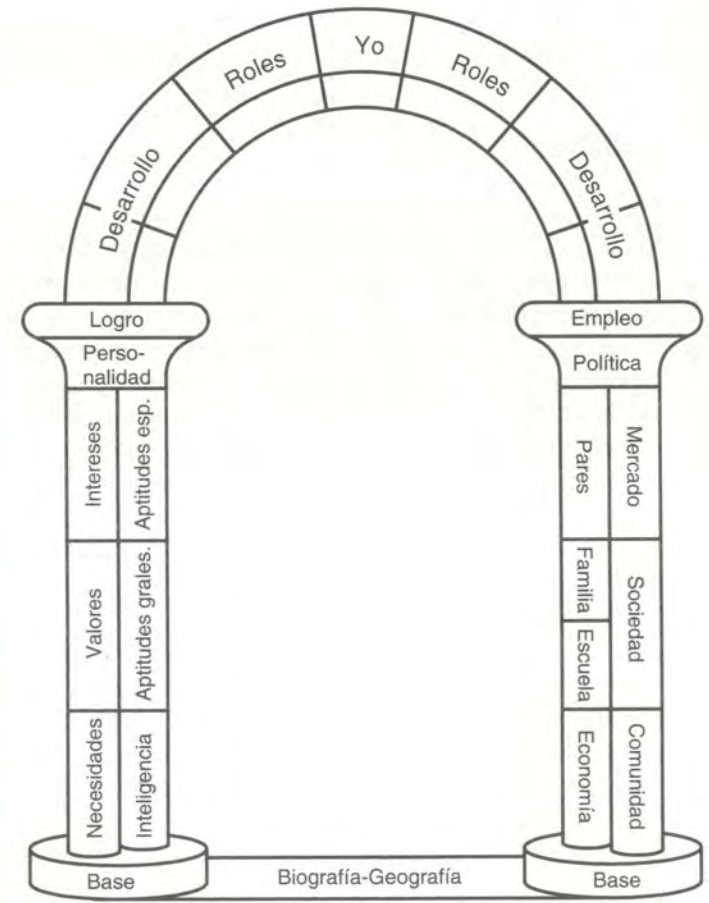


Figura 7-3. Hemiciclo de carrera. Reproducida con autorización de Brown *Career Choice and Development* 2a. ed. John Wiley & Sons, Inc.

dividirse en muchas habilidades especiales: verbal, numérica, espacial, manual, talento musical, etc. En la columna de la derecha, los elementos del ambiente: la economía, los recursos naturales y la familia influyen el desarrollo de valores, aptitudes e intereses del individuo, emulando una interacción paralela entre columnas.

Todos los elementos que constituyen las columnas son finalmente llevados a la conciencia en la parte superior del arco en la formación del autoconcepto y sus elementos: autoestima, autoimagen, autoeficacia, etc. De aquí se deduce que, para Super, el yo se actualiza a sí mismo y es la parte que decide sobre los eventos de vida y, por ende, del patrón de carrera que se ha de seguir. El arco mismo es la carrera y está hecho de muchas "pedras" conceptuales pero, al mismo tiempo, depende de las columnas.

que lo sostienen e incluye las etapas del desarrollo cronológico con las respectivas exigencias sociales de cada etapa. La persona constituye el ápice del hemicírculo.

EVALUACIÓN CRÍTICA

Osipow (1990) evalúa la teoría de Super y concluye que está bien ordenada y que presenta una representación muy sistemática de la maduración vocacional, combinando aspectos de la psicología del desarrollo con teorías de la personalidad y conjuntando explicaciones de ambos campos para entender el desarrollo vocacional.

Clasificar la teoría de Super no es fácil, por una parte enfatiza ampliamente la capacidad de la persona de actualizarse así misma y decidir su futuro, lo cual le ubica en una posición humanista, sin embargo, la incorporación de las influencias ambientales al desarrollo de carrera lo coloca en una postura contextual.

8

MADUREZ VOCACIONAL

INTRODUCCIÓN

Para el orientador el reto de trabajar con el adolescente muchas veces se enfoca en establecer de algún modo su grado de madurez personal, la cual se relaciona con la calidad de decisiones que podría hacer el joven. ¿Cuándo es maduro un individuo? Se dice que un individuo es maduro cuando presenta ciertas características tales como:

1. Toma decisiones de acuerdo con sus capacidades, habilidades, intereses, aptitudes y contexto social.
2. Ante una situación problemática analiza las alternativas y escoge la mejor asumiendo la responsabilidad de sus actos.
3. Organiza sus acciones futuras para lograr los objetivos que se ha trazado en la vida.

Para el individuo es importante la planificación de vida y de carrera, la cual se define como "la actitud, arte y disciplina de conocerse a sí mismo, de detectar las fuerzas y debilidades y proyectar dirigiendo el propio destino hacia el funcionamiento pleno de las capacidades, motivaciones y objetivos de la vida personal, familiar, social y de trabajo" (Casares, 1982, p. 47-48).

Con relación a cómo acontece el proceso de madurez vocacional, Petrovsky (1986) señala que el asentamiento de formaciones cualitativamente nuevas se produce en todas direcciones. Así, aparecen en el adolescente una serie de indicadores de madurez que son el resultado de los cambios que se han producido en el organismo,

en el tipo de relaciones con los adultos, coetáneos, compañeros del sexo opuesto, intereses, actividad cognoscitiva y autoconciencia, entre otros.

Según Ginzberg (1984), en la etapa de transición del periodo tentativo —es decir, entre los 17 o 18 años— el individuo comienza a enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones inmediatas, concretas y realistas acerca de su futuro vocacional y, además, asume la responsabilidad por las consecuencias de sus decisiones.

Como elemento central del concepto de madurez se encuentra el de responsabilidad, la cual está en función de la libertad del individuo, y el que la persona la asuma ocurre siempre y cuando ese acto se origine a partir de una elección libre. De acuerdo con Gutiérrez Sáenz (1992), la responsabilidad es la propiedad del acto humano por la cual el individuo que lo ejecuta debe dar cuenta de él, es decir, debe participar de los beneficios, si el acto es honesto, o reparar los perjuicios que produce, si es deshonesto.

En la práctica, la formación del sentido de la responsabilidad es una de las principales tareas del orientador. Una persona que elude su propia responsabilidad todavía no ha alcanzado el nivel de madurez deseable. Es una desgracia, que en muchas situaciones la responsabilidad que de hecho ejerce una persona, todavía no alcance el grado que por derecho debería tener. Sin embargo, obsérvese que el grado de responsabilidad que va mostrando el alumno es precisamente la premisa considerada por el orientador para concederle confianza y libertad en sus acciones.

En síntesis, la atomización del constructo madurez vocacional en variables —incluida la responsabilidad— y su medición, permiten al orientador tener idea acerca de los requerimientos específicos que uno o más adolescentes pudieran presentar en un momento dado, en relación con la orientación.

Uno de los conceptos más estudiados y controversiales dentro del campo de la orientación vocacional es el de desarrollo o madurez vocacional, el cual ha sido considerado de diversas maneras por los teóricos de la orientación. Por ejemplo, Super (1957) afirma que el proceso de desarrollo vocacional es esencialmente un crecimiento del concepto de sí mismo, que ocurre a la par con el desarrollo de la vida de la persona y define la madurez vocacional normativamente, como la congruencia que existe entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta que se espera para otros jóvenes de la misma edad y sexo.

En 1973, Hill describió el desarrollo vocacional como un proceso evolutivo. La formación, aclaración y aceptación de autoconceptos, son básicos para el desenvolvimiento vocacional; las actitudes se forman muy pronto y son determinantes en la planeación educacional y vocacional, lo que sugiere que no es posible cambiar todos los aspectos de una persona de forma súbita. Debido a lo anterior, el desarrollo del autoconcepto y la percepción realista gradual de las condiciones del ambiente son indispensables en el proceso de maduración, en el cual es indispensable considerar los siguientes aspectos:

1. El sentido de responsabilidad hacia uno mismo.
2. La formación de actitudes hacia la educación y el trabajo.

3. El desarrollo de la capacidad de elección.
4. El desarrollo de los valores morales.
5. La capacidad para solucionar problemas.
6. Desarrollo de la adaptabilidad y la creatividad.

Evaluar la madurez vocacional permite al orientador medir el nivel de desarrollo del individuo con respecto a los asuntos de su carrera. Se espera que el comportamiento vocacional maduro tome diferentes formas, las cuales dependen del periodo de vida en que se encuentra el individuo. Osipow (1990), afirma que el grado de madurez del individuo lo ayuda a enfrentar las tareas que requiere el periodo de vida en que se encuentra. Antes de trabajar en aspectos específicos, el orientador deberá identificar los aspectos a desarrollar en el joven que posee un perfil por debajo del esperado a su edad. Por ejemplo, a cierta edad el sentido de planificación es indispensable para desarrollar más tarde un proceso secuencial e intencionado de toma de decisión. Para lograr esto, el orientador debe procurar que el estudiante conozca cuáles son los elementos importantes en la elección vocacional.

Uno de las dificultades que presentan las teorías del desarrollo vocacional es que existen pocas explicaciones especiales o conceptos para abordarlo en el caso de las mujeres. Lo anterior ocurre aun a pesar de que los orientadores que trabajan con personas del sexo femenino manifiestan que entre ellas existen problemas diferentes a los de los varones y que la mayoría de las técnicas y pruebas que tienen una base masculina fracasan en proporcionar un medio útil para comprender el desarrollo vocacional en la mujer; la meta de la orientación vocacional será tratar de explicar las particularidades que las mujeres presentan en este ámbito.

En el desarrollo vocacional uno de los conceptos que tienen más utilidad para guiar el acto de orientación es el de “madurez vocacional”, por lo que comprender lo que esto significa y cómo puede evaluarse, es vital para el orientador. Este tema se abordará al revisar la teoría de Crites.

TEORÍA DE CRITES

PRINCIPIOS TEÓRICOS

Crites (1976) argumenta que el desarrollo vocacional es ontogenético, es decir que está relacionado sistemáticamente con el tiempo, ya sea en una relación lineal (de A a B a C y así sucesivamente) o circular (de A a B a C a A). Además, Crites (1969) supone que el desarrollo vocacional puede ser dividido en etapas discernibles durante el tiempo que el individuo pasa en el trabajo o la escuela. Por ejemplo,

varios autores coinciden en designar al periodo de elección de carrera —característico de la adolescencia y de la adultez temprana— como periodo de exploración, crítico para predecir la satisfacción profesional; mientras que al periodo de consolidación —típico de la vida adulta media— se le conoce como periodo de establecimiento y es crucial para predecir éxito o fracaso profesional. Se presupone una relación entre la satisfacción y éxito profesional, por lo que lógicamente existe una relación entre el éxito en el periodo de exploración y en el de establecimiento: la conducta previa predice la conducta futura.

La congruencia es el grado en que el individuo se adapta o responde a las exigencias del trabajo o la escuela. La capacidad de afrontamiento se define como el repertorio de respuestas utilizadas para alcanzar congruencia. Tanto congruencia como afrontamiento suceden en un campo interactivo entre la persona y su ambiente, y deben ser analizadas en función del clima organizacional (Hall y Schneider, 1973).

En suma, la madurez vocacional se concibe como la capacidad del individuo para afrontar las tareas del desarrollo, en función tanto de su desarrollo biológico y psicológico como de las demandas que la sociedad le impone en diversos puntos del desarrollo.

Para Crites (1974) debe distinguirse entre el contenido (¿qué estudiar?, ¿qué necesito para hacer el trabajo X?) y el proceso (¿qué pasos debo tomar para llegar a X?, ¿cómo puedo conseguir el trabajo X?). Además, el orientador debe evaluar dos aspectos fundamentales del desarrollo de carrera para establecer el grado de la madurez vocacional: la congruencia, y la capacidad de afrontamiento y para solucionar problemas.

El esquema de Crites plantea dos grandes grupos de variables: de contenido y de proceso, las cuales se asocian con elementos mensurables de la realidad del individuo para aportar una idea general del grado de desarrollo o madurez vocacional.

En cuanto a contenidos, se evalúan la consistencia de la elección y el realismo de la misma, mientras que en cuanto a proceso se valoran las actitudes y capacidades para determinada ocupación. Cada una de estas dimensiones incluye variables que las definen y que se ilustran en la figura 8-1. Aunque existe cierto traslape entre los conceptos, en virtud de las dificultades de separar conceptualmente procesos de contenidos, la esquematización de los factores involucrados en la definición de madurez vocacional y su complejidad, se ilustran en este modelo de forma simple, ordenada y con valor heurístico, lo que provee al orientador de un mapa conceptual útil para evaluar el grado de madurez del alumno.

MEDICIÓN DE LA MADUREZ DEL ALUMNO

Crites (1974) afirma que la medición de la madurez vocacional del individuo, desde el punto de vista psicométrico, representa retos tanto conceptuales como metodológicos y afirma que para obtener una medida válida —tanto teórica como

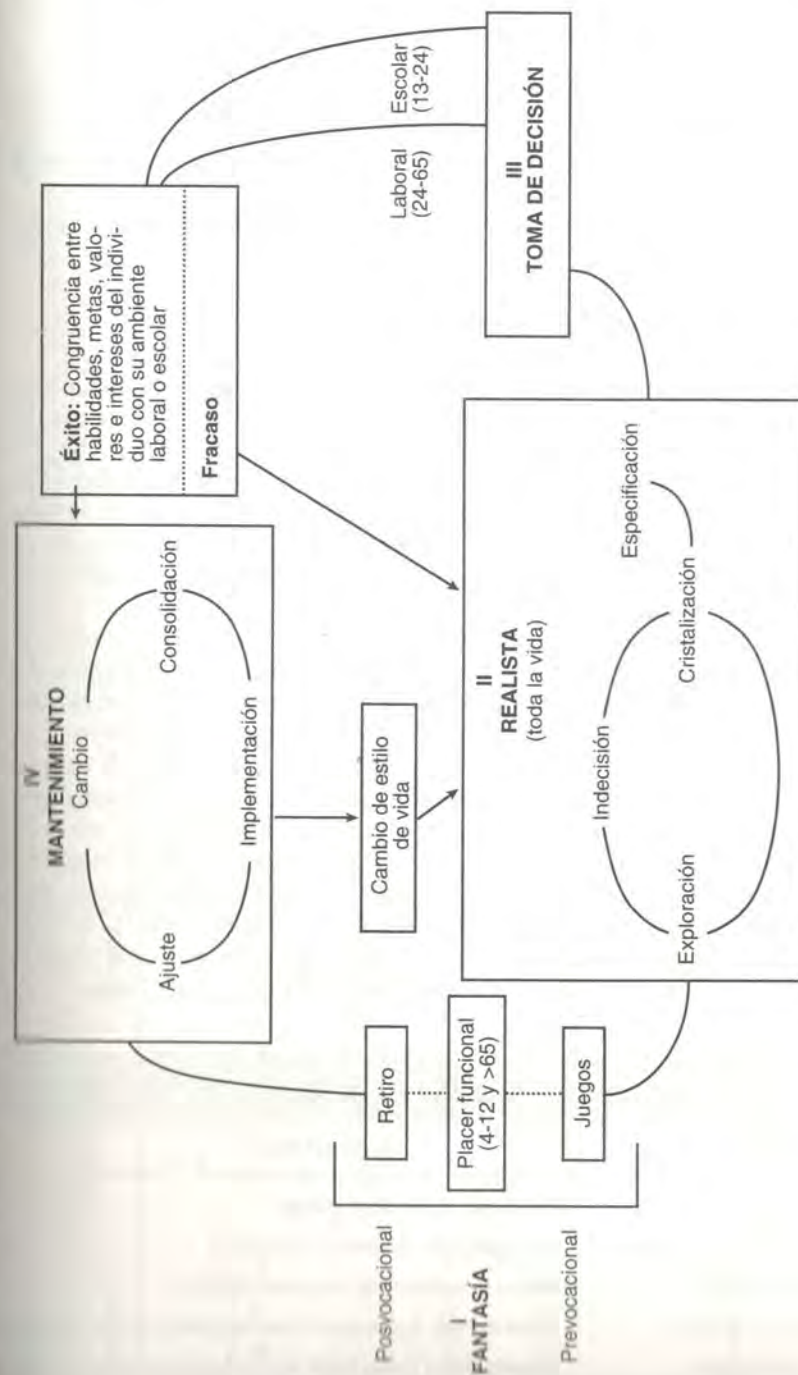


Figura 8-1. Esquema del modelo de Crites para evaluar la madurez del alumno.

empírica— de madurez de carrera, es necesario combinar una definición racional con una derivación empírica, esto se puede lograr a través de:

1. Escribir reactivos relacionados con el constructo de madurez de carrera que sean comprensibles tanto para adolescentes como para adultos.
2. Seleccionar reactivos que distingan entre los individuos con base en su edad y su grado escolar de forma sistemática.
3. Desarrollar investigación sobre las propiedades psicométricas de los reactivos.

EL INVENTARIO DE MADUREZ DE CARRERA (IMC)

Crites y colaboradores (1980) desarrollaron un instrumento para evaluar la madurez de carrera denominado Inventario de Madurez de Carrera (IMC). Esta prueba tiene dos escalas principales: de actitud y de competencia.

La primera de actitud fue diseñada con la intención de 1) estudiar el desarrollo de carrera; 2) identificar a los individuos con inmadurez vocacional; 3) evaluar necesidades de orientación y consejo y 4) evaluar información acerca de las carreras. La escala de actitud posee cinco subescalas, las cuales se ilustran en el cuadro 8-1 junto con reactivos representativos.

La escala de competencia tiene usos similares a la de actitud y más que explorar sentimientos, se enfoca a conocimientos acerca de las ocupaciones y el mundo del trabajo. El cuadro 8-2 ilustra sus cinco subescalas y algunos reactivos representativos.

Este modelo ha generado bastante investigación, no siempre en apoyo a sus teorías, al respecto de los factores propuestos para evaluar el desarrollo de carrera. Por ejemplo, Westbrook y colaboradores (1980) argumentó que el IMC tenía problemas en cuanto a sus medidas de actitud, su confiabilidad, su validez de contenido y la propiedad de sus normas. Crites (1969) refutó lo anterior diciendo que las posibles fallas del instrumento no desacreditaban al modelo y señaló algunos desacuerdos conceptuales y metodológicos. Westbrook (1976) aplicó el IMC a alumnos de secundaria y demostró una correlación significativa entre actitudes y habilidades, reconociendo tanto ventajas como limitaciones del modelo de Crites.

Cuadro 8-1. Escala de actitud

Subescala	Reactivo
Decisión en la elección	No se qué cursos debo escoger
Compromiso en la decisión de carrera	Creo que algún día tendré que trabajar
Independencia de decisión	Planeo estudiar lo que mis padres quieren
Orientación hacia la elección	Debo escoger una ocupación que me permita ayudar a otros
Flexibilidad de la decisión	Importa más si puedo hacer algo que si quiero hacer algo

Cuadro 8-2. Escala de competencia

Subescala	Problema	Opciones
Conocimiento de uno mismo	Alicia toca el piano por presiones de su madre. Ha dado varios recitales en los cuales maestros y familiares la han felicitado y estimulado a seguir con la música, pero ella no soporta continuar ensayando diariamente por tantas horas y a solas...	A) No puedo decir ya que ella tiene talento B) Tiene talento musical, pero no interés en la música C) Tiene gran talento, no importa si le gusta o no D) Sus maestros y familiares pueden juzgar mejor su talento que ella mismo E) No lo sé
Conocimiento acerca de trabajos	Brenda trabaja para el DIF y ayuda a las personas de colonias marginadas a llevar sus cuentas, conseguir empleo y las orienta en cuanto a sus relaciones familiares. ¿Cuál es su ocupación?	A. Doctora B. Trabajadora social C. Enfermera D. Terapeuta del lenguaje E. No sé
Selección de un trabajo	A Teresa le gusta la costura, decorar su cuarto, arreglar las flores del jardín y pasar tiempo en su casa. Si fuera a estudiar una carrera universitaria, ¿cuál le recomendarías?	A. Arquitectura B. Administradora de empresas turísticas C. Decoradora de interiores D. Licenciada en Artes y letras E. No sé
Mirando al futuro	Joel ha decidido ser cocinero de un restaurante naturista de una cadena hotelera, lo que debe hacer es: 1. Ser promovido a cocinero 2. Encontrar un trabajo de ayudante de cocina 3. tomar un curso de nutrición, mientras trabaja como mesero	¿Cuál es el orden correcto de los pasos que él debe tomar? A. 1.2.3. B. 2.3.1 C. 3.1.2 D. 1.3.2
¿Qué deben hacer?	Pepe siempre ha querido ser piloto, pero tiene miopía, lo que le impide entrar a una escuela de aviación. ¿Qué debe hacer?	A. Ver a un orientador B. Encontrar otro trabajo en la aviación C. Hacer ejercicios que mejoren su visión D. Repetir exámenes de la vista hasta que los apruebe

EVALUACIÓN CRÍTICA

En suma, aunque el equilibrio del modelo de desarrollo de carrera de Crites continúa en controversia, puede decirse que tiene un valor más conceptual que práctico. Mientras que la identificación de muchos de los correlatos del concepto de madurez vocacional y su ordenación sistemática es una ventaja del modelo, una limitación se encuentra en la medición y operacionalización de sus elementos componentes.

9

UN MODELO DE DESARROLLO VOCACIONAL

El término “desarrollo vocacional” representa un proceso dinámico determinado tanto por factores internos (orgánicos y psicológicos), como externos (ambiente). Este proceso abarca etapas diferenciales y predecibles en el tiempo, mismas que están relacionadas con las etapas del desarrollo general del individuo. El desarrollo vocacional como concepto surge a raíz de la necesidad del orientador de tener una guía del desarrollo “normal” que experimenta un individuo en su proceso de elección ocupacional.

Asimismo, su estudio proporciona parámetros útiles al orientador para la evaluación continua de la evolución que tiene el individuo a lo largo de su vida, y permite elucubrar acerca del tipo de decisiones ocupacionales que realizará. Para el orientador, el conocimiento del desarrollo vocacional del individuo le brinda una información que le permite cumplir su objetivo; esto es, ubicarlo dentro del espacio ocupacional más congruente con sus características.

El desarrollo vocacional comienza desde el momento del nacimiento, ya que es aquí cuando el individuo empieza a verse inmerso en un ambiente que influirá en la formación y desarrollo de sus intereses vocacionales. Como ya se ha expresado, la vocación de un individuo es en gran medida el resultado de un conjunto de experiencias y características personales, que se forman y modifican durante toda su vida, con base en el ambiente existente en cada una de las etapas de su desarrollo, hasta dar como resultado la toma de la decisión ocupacional. Como se aprecia en la Figura 9-1, el éxito ocupacional está determinado principalmente por la congruencia entre los factores individuales y ambientales presentes.

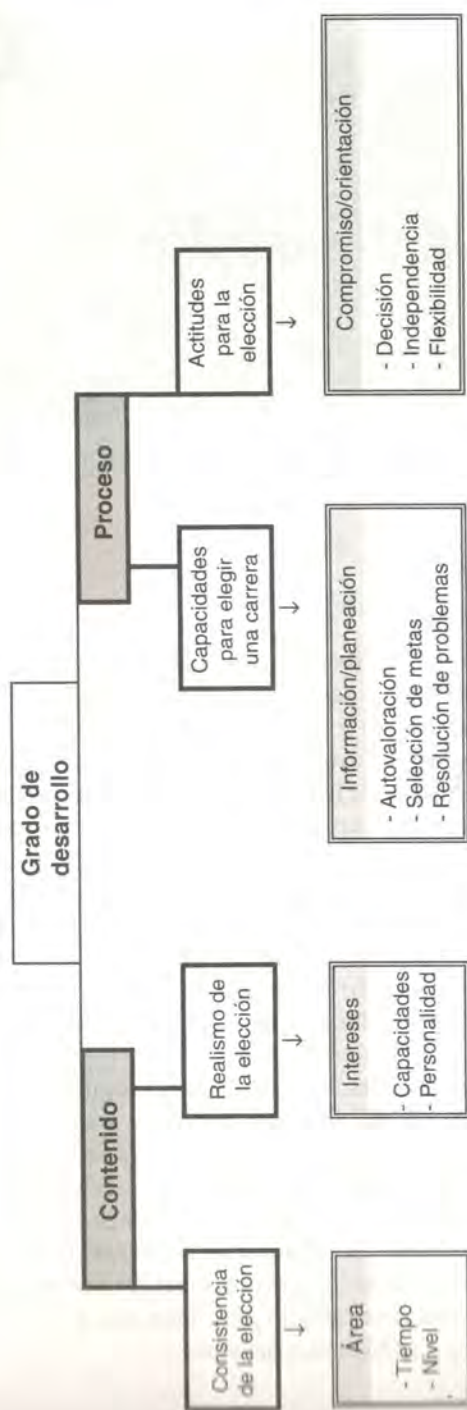


Figura 9-1. Proceso de desarrollo vocacional.

En la figura 9-1 se describen tres tipos de desarrollo: general, vocacional y de carrera. El concepto de desarrollo general se refiere al proceso de cambio que experimenta el individuo durante toda su vida y que está influenciado por factores biológicos y ambientales. El desarrollo vocacional alude a los procesos psicológicos que influyen en la manera en que el individuo organiza su proceso de selección vocacional; aquí es donde la persona analiza la congruencia entre las alternativas ocupacionales y las características personales, lo que le lleva a la toma de una decisión acerca de su vocación. Por otra parte, el desarrollo de carrera es el proceso en el que la persona experimenta su decisión, es decir, realiza las actividades correspondientes a la decisión tomada con anterioridad, ello provoca cambios en su estilo de vida mismos que, en caso de que el individuo por sus características logre ajustarse, comprobarán que su decisión fue la adecuada y entonces, alcanzará el éxito.

Ya se ha mencionado que el desarrollo vocacional es un concepto con gran variedad de explicaciones. Aquí se propone un modelo basado en conceptos que se han manejado a lo largo de la historia de la orientación vocacional, así como de la experiencia en el trabajo dentro de ésta.

Este modelo de desarrollo vocacional, al igual que el planteado por Super y Crites, se considera ontogenético y circular, es decir estudia al individuo a lo largo de las etapas de su vida. Dicho modelo propone que el desarrollo vocacional se conforma por cuatro grandes etapas, discernibles entre sí y que, a su vez, cuentan con momentos del desarrollo importantes. En la figura 9-1 se ilustra este modelo.

La primera etapa se llama fantasía, en ella el individuo basa su conducta en la búsqueda de satisfacer sus necesidades a través de la fantasía; por lo general, los individuos en esta etapa se encuentran entre los 4 y 12 años de edad.

La fantasía es un periodo que se caracteriza por la presencia de esquemas imaginativos acerca de la ocupación, en éste el individuo se limita sólo a fantasear acerca de su futura profesión muchas veces de manera irreal. Por ejemplo, puede imaginarse siendo un deportista famoso a pesar de no haber tenido nunca éxito en los deportes.

Una vez que el individuo supera la etapa de la fantasía, inicia su desarrollo dentro de la etapa "realista", conformada por los siguientes periodos:

1. **Exploración.** Etapa de indagación del concepto de sí mismo, el ensayo de roles y la exploración ocupacional, que tienen lugar a través de las actividades escolares, el tiempo libre y las ocupaciones de tiempo parcial.
2. **Críсталización.** En esta fase el individuo expresa su elección y se compromete con un área, de la que ya tiene una idea clara. Muestra consistencia en sus elecciones.
3. **Circunscripción.** Periodo en el que la persona diserta entre varias alternativas de una misma área, descartando las de menor preferencia.
4. **Especificación.** momento en el cual el individuo dirige su atención a las alternativas de mayor preferencia, así como hace propias algunas de las características de éstas, actuando y expresando verbalmente su preferencia ocupacional.

Si al cristalizar la opción el individuo no está seguro de que sea la más adecuada, entra en una fase de indecisión para luego iniciar de nuevo la exploración de otras alternativas. Una vez que el individuo especifica su elección de carrera, concluye esta etapa, y es en este momento cuando la orientación vocacional es más eficiente para el logro de sus objetivos.

La toma de decisión es la tercera etapa de este modelo, la cual se basa en los momentos en que el individuo toma decisiones con respecto a su vida escolar (13 a 24 años), y la laboral (25 a 65 años). Si la decisión tomada por él es congruente con sus habilidades, metas, valores e intereses, se considera que ha alcanzado el éxito, si no es así, se dice que el individuo ha fracasado y es entonces cuando regresa a la etapa realista para iniciar un nuevo proceso de decisión.

Una vez alcanzado el éxito, el individuo pasa a la etapa de mantenimiento, la cual crea cambios tanto en él como en el ambiente, lo que conduce a un proceso de ajuste para llevar a cabo los cambios y con esto lograr su consolidación en su medio. Si la implementación no ocurre de manera adecuada, se provoca un conflicto en la vida del individuo, mismo que lo lleva nuevamente a la etapa realista.

Como se mencionó en párrafos anteriores, en el proceso de decisión de carrera dentro del desarrollo vocacional, el individuo aprende aun si la decisión que tomó no fue la más adecuada, por lo que al iniciar nuevamente la etapa realista, éste ya tiene nuevos factores que influirán en su decisión.

La consolidación del individuo dentro de su ambiente a raíz de su decisión tiene una duración variable en la vida, pero por lo general a una edad aproximada de 60 años, éste inicia su retiro laboral y comienza un nuevo periodo en su vida que lo llevará de nuevo a la toma de decisiones encaminadas a la satisfacción de sus nuevas necesidades.

IMPORTANCIA DEL MODELO PARA EL ORIENTADOR

El momento en el que el orientador debe iniciar su labor ha sido un aspecto valorado desde diversos puntos de vista. Por una parte, unos piensan que éste debe desempeñar su función durante la adolescencia, ya que es aquí donde el individuo debe elegir su área de desempeño laboral futura.

Otros opinan que el orientador debe apoyar al individuo durante gran parte de su desarrollo, ya que éste constantemente debe tomar decisiones acerca de su vocación. Nosotros sostenemos que el orientador debe apoyar al individuo desde el inicio de su etapa escolar, presentándole una gran diversidad de alternativas y ambientes ocupacionales, con la finalidad de que éste experimente las diversas opciones entre las cuales tendrá que elegir en un futuro. Su trabajo no debería terminar en

el momento en que el individuo toma su decisión vocacional, sino que debe realizar un seguimiento de esta decisión, apoyándolo en los posibles fracasos que pudiera experimentar durante el desarrollo de la misma.

EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL DEL ADOLESCENTE

Para evaluar el desarrollo vocacional de los alumnos de bachillerato es conveniente explorar algunos conceptos que tradicionalmente se han asociado en la literatura con el constructo de "madurez vocacional", entre los que resaltan la planificación, la responsabilidad laboral y escolar, la autonomía personal, la consideración adecuada de los elementos de decisión, así como las características de su personalidad.

A fin de conocer el nivel de madurez vocacional de un estudiante es imprescindible contar con un instrumento que permita conocer con cierta exactitud si este individuo ya es capaz de tomar decisiones relevantes para su futuro, considerando sus capacidades, habilidades, intereses, valores y el contexto mismo. Algunos autores definen al individuo maduro, como: 1) aquel que toma decisiones de acuerdo con sus capacidades, habilidades, intereses, valores y su contexto; 2) quien, ante una situación problemática, analiza las alternativas y escoge la mejor asumiendo la responsabilidad de sus actos; y 3) organiza sus acciones futuras para lograr los objetivos que se ha trazado en la vida.

PLANIFICACIÓN

El individuo maduro debe tener la capacidad de planificar su vida y, por ende, su carrera; para lograr esto, es necesario que formule objetivos vitales y profesionales acordes con la realidad.

Si un estudiante no organiza sus actividades o realiza planes que no concuerdan con sus aptitudes y habilidades, es necesario ayudarlo para que desarrolle su capacidad de planeación, pues ésta es signo de madurez.

Una condición para la vitalidad de todo individuo maduro es la capacidad de planificar su vida y carrera; para ello es fundamental que los individuos formulen objetivos vitales y profesionales acordes con la realidad.

A través del tiempo el individuo realiza objetivos de acuerdo con sus necesidades, prioridades e intereses, durante la adolescencia éste presenta rangos diferentes de madurez que son resultado de su grado de desarrollo social, psicológico, físico y de la personalidad. Al finalizar esta etapa, los planes de vida y de carrera de los jóvenes deben contener objetivos acordes con su autoconcepto y realidad social; por ejemplo, si un estudiante no organiza sus actividades o realiza planes fantasiosos, el orientador puede ayudarlo a desarrollar su habilidad de planeación.

La planeación es signo de madurez y requiere de las características expuestas anteriormente; por tanto, todo individuo que carezca de esta habilidad es proclive a tener dificultades en su vida escolar y profesional.

RESPONSABILIDAD

La responsabilidad es la propiedad del acto humano por la cual el individuo que lo ejecuta debe dar cuenta del mismo, es decir, debe participar de los beneficios o reparar los perjuicios de su comportamiento.

Para nuestros fines, se distingue entre responsabilidad laboral (RL) y responsabilidad escolar (RE). La RL es la propiedad por la que las personas realizan acciones propias de una ocupación o trabajo y participan de los beneficios o perjuicios de estos actos.

Por RE se entiende el hecho de que las personas (en este caso los adolescentes) eligen realizar ciertas actividades propias de la escuela y afrontar las consecuencias positivas o negativas de esos actos. En la escuela existen normas y tareas que requieren de responsabilidad por parte de los alumnos para realizarse con éxito.

En la etapa de transición del periodo tentativo, entre los 17 o 18 años, el individuo comienza a enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones inmediatas, concretas y realistas acerca de su futuro vocacional y, además, toma conciencia de la necesidad de asumir la responsabilidad por las consecuencias de sus decisiones.

AUTONOMÍA PERSONAL

La autonomía o independencia es la facultad que tiene el individuo de gobernarse o de regirse bajo sus propias leyes determinando su propia conducta. Significa establecer una valoración o manera de pensar propia en cuanto a los conceptos morales, filosóficos, sociales, etc. Consiste en poder y saber adoptar decisiones propias, consecuentes, contar con la suficiente libertad personal para establecer nuevas relaciones, sostener conceptos y puntos de vista propios, asumir la responsabilidad ante problemas personales y tomar posiciones intelectuales y morales respecto a ciertos asuntos humanos como son los temas políticos y educativos, simpatías y antipatías, rechazo y preferencias.

Las personas que no desarrollan su independencia manifiestan estados de inconformidad, frustración, mediocridad y, sobre todo, de dependencia. Al respecto, es conveniente citar las opiniones de dos de los autores más importantes en la historia de la Psicología. Según Freud (1989), la autonomía y la independencia son importantes cuando el individuo debe tomar una decisión en cualquier aspecto de su vida, porque dependiendo de esas elecciones alcanzará una felicidad plena. Para Rogers (1988), por otra parte, el ser humano es por naturaleza autodirectivo, debe controlar sus actos y pasar de la dependencia fisiológica y psicológica a una personalidad que funcione de manera autónoma y directa.

El orientador debe alentar al adolescente durante el proceso de la conquista de su independencia, ayudarlo en lo que sea posible a fin de conducirlo al logro de aspectos tales como:

1. Estatus más independiente para que éste pueda asumir responsabilidades.
2. Tomar decisiones relevantes en la vida con respecto a su futuro.
3. Alcanzar su independencia tanto económica como emocional.

Se escogieron estas variables porque se considera que toda persona que toma una decisión debe basarse en sus gustos, habilidades y capacidades sin influencia externa. En la medida en que la persona decide de manera más independiente da signos de mayor madurez y avance en su desarrollo vocacional.

ELEMENTOS DE DECISIÓN

Es importante que cuando el adolescente toma una decisión vocacional valore de manera adecuada los elementos que están influyendo en la misma. Son múltiples los elementos de decisión asociados a la madurez vocacional en los adolescentes; para efectos de esta obra se abordarán los siguientes: necesidades personales, conformidad social, oportunidad, gusto y capacidad.

La definición operacional del constructo "elementos de decisión" incluye a todos aquellos factores internos y externos que motivan a una persona a elegir una opción entre varias. Los siguientes factores se consideraron asociados a la toma de decisión: necesidades personales, oportunidades, habilidades y conformidad social.

NECESIDADES PERSONALES

González Rey (1985) refiere que dentro de las necesidades personales asociadas con la vocación, se encuentran aquellas de los adolescentes de autoperfeccionamiento y desarrollo personal, pues buscan ser reconocidos como seres inteligentes y capaces tanto por su grupo de coetáneos como por los adultos.

En este sentido, las necesidades de comprensión del mundo, sus exigencias y la ampliación de sus intereses cognitivos ubican al adolescente ante la disyuntiva de qué tan interesante y factible es la profesión que asumirá en el futuro. Aquí el adolescente se interesa por cómo su familia y la escuela valoran sus decisiones.

En el punto de las necesidades personales es importante señalar que las condiciones de vida en relación con el aspecto económico son un elemento que influye en la toma de decisión, esto se debe a la fuerza que cobran en esta edad los intereses recreativos y culturales, mismos que el individuo ansía canalizar, de modo que en múltiples ocasiones la elección de la profesión se constituye en una salida para lograr satisfacer necesidades de índole material.

Una adecuada decisión vocacional debe permitir al adolescente satisfacer sus necesidades más importantes.

Oportunidades

En el aspecto de las oportunidades y su relación con la madurez vocacional, se debe destacar que, en general, los individuos de todas las edades aspiran a mejorar su condición. No obstante, según Hurlock (1982) esos anhelos son especialmente fuertes durante la adolescencia, pues esta es la edad típica del idealismo y del romanticismo, en donde los individuos sueñan, esperan y confían; así, el adolescente tiene ideas fantasiosas respecto al futuro, piensa que se casará con una persona con quien vivirá en estado permanente de felicidad y que su profesión le proporcionará el dinero necesario para garantizar los símbolos de estatus que considera primordiales para ser feliz.

En este sentido, las oportunidades que un individuo visualiza que existen tras la elección de una profesión, se relacionan con el nivel de aspiración de la persona. Si bien éste es una cuestión individual, las personas tienden a establecer altos niveles de aspiración cuando están satisfechas con su estatus actual o cuando se sienten confiadas o afortunadas. Por el contrario, se fijan niveles de aspiración relativamente bajos cuando su motivación es deficiente, si temen al fracaso o no lo encarar con realismo, cuando los demás tienen una pobre opinión de ellas y cuando se sienten inseguras o manifiestan otros problemas de personalidad.

Cuando se analiza cómo influyen las oportunidades en la elección vocacional, no puede perderse de vista que en ocasiones los individuos ya sea por factores subjetivos (inseguridad, temor al fracaso, etc.) u objetivos (falta de recursos económicos y dificultades para acceder a la carrera), encuentran limitadas sus oportunidades, por lo que su posibilidad de elección está acotada.

Resulta importante para un individuo que tome una decisión madura con respecto a su profesión, considerar las oportunidades que tiene de estudiar la misma. Sin embargo, es deseable que el adolescente cuente con una amplia variedad de opciones para elegir.

Habilidades

Lehalle (1990) sostiene que la percepción de las propias habilidades influirá en la elección vocacional. Existe una relación estrecha entre las representaciones vocacionales de los adolescentes su éxito o fracaso escolar (pasado y actual) y las perspectivas de porvenir previstas. Hay un buen número de adolescentes que se niegan a plantearse ciertas profesiones o que dudan de sus capacidades debido a fracasos escolares.

Hurlock (1982) refiere que los alumnos cuyo rendimiento escolar es bueno aspiran a ocupaciones de mayor nivel que aquellos que manifiestan limitaciones en cuanto a su capacidad intelectual o su motivación. Los estudiantes que han tenido

una historia de fracaso escolar, y que padecen sentimientos de inadecuación personal, con frecuencia presentan aspiraciones de bajo relieve.

La relación entre habilidades y aspiraciones profesionales no siempre es congruente, ya que en ocasiones los adolescentes cuyas habilidades son limitadas se interesan en ocupaciones en las que su éxito es casi imposible, a esto se le conoce en la literatura como falta de realismo, lo cual se expresa a menudo en metas que están por encima de las habilidades que se poseen. Existen casos contrarios a éste, cuando las aspiraciones profesionales son demasiado modestas en relación con el nivel de desarrollo de las habilidades del adolescente. De esta manera, los estudiantes cuyo rendimiento es bajo y que padecen sentimientos de inadecuación personal, son quienes tienen mayores probabilidades de trazarse como objetivo posiciones sin relieve.

Es preciso señalar que la falta de realismo en la elección vocacional puede compensarse con una orientación que ponga al adolescente al tanto de las fortalezas y debilidades en el desarrollo de sus habilidades, de los tipos de tareas disponibles y las aptitudes necesarias para desempeñarse exitosamente en las distintas ocupaciones.

Conformidad social

Los adolescentes tienden a atribuir una gran importancia a las actitudes y opiniones de otras personas, en especial a las que comparten sus propios problemas y anhelos. Así, la adolescencia es una edad en la que se está buscando el rol social apropiado y el logro de relaciones sociales satisfactorias es una meta importante, es decir, que por encima de todo se busca el ajuste personal, este se relaciona estrechamente con el éxito social y con la habilidad para desempeñar el rol social que el individuo desea.

La conformidad social desempeña una función importante en las decisiones que toma el adolescente, la decisión vocacional no es la excepción. Sobre ella influyen los dos grupos sociales más importantes en esta etapa de la vida: la familia y el grupo de coetáneos. Contrario a lo que muchos piensan es la familia el grupo social que ejerce mayor influencia en las decisiones fundamentales que debe tomar el adolescente, esto resulta muy importante ya que ésta posee una experiencia vital que no tiene el grupo de coetáneos, por lo que pueden brindar una orientación mucho más adecuada al joven.

Sin embargo, los padres de familia, deben estar conscientes de la influencia que ejercen sobre sus hijos, y no intentar abusar de ella, ya que se corre el riesgo de que el adolescente tome una decisión acerca de su elección vocacional con base en las opiniones de los padres y no considerando lo que él mismo quiere.

Aunque la elección vocacional siempre estará influida por factores sociales, resulta conveniente plantear que, en una decisión madura, estos factores no deben tomarse en cuenta por sí solos, sino buscando la congruencia que deben tener con los factores personales. Los factores anteriores se han compilado en un instrumento computarizado para evaluar la madurez vocacional del alumno: Evaluación de la madurez vocacional del adolescente (EMVA) (Sánchez y Poot, 1997).

INTERESES VOCACIONALES

En Psicología el término “interés” significa la correspondencia entre ciertos objetos y las tendencias propias del individuo frente a ellas. En los seres humanos, los intereses se consideran una necesidad del desarrollo ya que éstos suscitan actividades ya sean físicas o mentales para satisfacerlos.

El interés se distingue de la curiosidad en que ésta se dirige a un objeto, es poco duradera y está determinada por una excitación externa, mientras que el interés es relativamente duradero y depende de la actividad interna y motivacional del individuo.

Cuando un individuo considera, en su elección vocacional, la atracción, el deseo y el gusto, está considerando sus intereses. Cuando una persona los identifica, trasciende, del mero gusto al interés, por ejemplo, en el ámbito de la medicina, quizá primero identifique el interés por ayudar a la gente y, entonces, se dice que tiene la vocación de médico.

Pese a la dificultad que origina vaguedad conceptual, una gran cantidad de autores le han dado importancia a los intereses. Cada uno manifiesta su propia concepción acerca de qué son, cómo se desarrollan, cómo cambian, etc. Por ejemplo, algunos orientadores piensan que los intereses son un estado afectivo manifestado frente a algo y que se le considera síntoma de una necesidad, mientras que otros creen que son factores condicionados biológicamente que determinan las necesidades físicas e intelectuales del individuo y que no sólo actúan en la vida personal sino también en la profesión. Catell (1970) ubica los intereses en el conjunto de los componentes de los factores de personalidad, los cuales ha definido a través de sus análisis factoriales.

ORIGEN Y DESARROLLO DE LOS INTERESES

Nuevamente existe un debate con respecto a si los intereses surgen de la genética o de la influencia del ambiente. Cuando se admite que los intereses están específicamente ligados a un objeto particular, pareciera que el ambiente es la influencia más importante; pero cuando se considera que están en relación con los rasgos de personalidad, es evidente que suponen ciertas disposiciones constitucionales de tipo general que pueden ser heredadas. Así, la opinión más extendida en la actualidad es que las tendencias y motivaciones que originan los intereses podrían tener un fondo en parte hereditario, pero las circunstancias personales y la experiencia vital de cada uno contribuirán a manifestar las formas específicas en las que se expresa un interés. En cuanto a su aparición es difícil delimitar cuándo y cómo surgen los intereses. Maslow (1950) afirma que surgen de las propias experiencias del individuo y Freud (1989) menciona que aparecen desde el inconsciente instintivo del hombre cuyas motivaciones lo dirigen en cierto sentido, concentrando un esfuerzo duradero hacia el ejercicio de actividades ocupacionales.

Se ha observado, a través de los estudios de los intereses, que éstos cambian con la edad. La herencia y las experiencias especiales del joven producen preferencias o aversiones por cierto tipo de actividades. Por lo general, en la niñez los intereses se basan principalmente en el atractivo externo de las profesiones, como, por ejemplo, los uniformes (de policía o bombero); los pequeños también se sienten atraídos por actividades fantásticas, heroicas y aquellas que les causan satisfacción (reforzadores).

Desde luego, es poco común encontrar adolescentes con intereses claros y precisos. Los intereses suelen estabilizarse alrededor de los 18 años, pero ya a partir de los 15 se empiezan a establecer algunas áreas de las cuales el individuo se aparta rara vez. Por lo general se sostiene que durante la adolescencia existe gran volubilidad y poca coherencia en los gustos y aficiones, pero en realidad estas apreciaciones no están fundamentadas en estudios sistemáticos (Cortada, 1998).

En esta edad, al tratar los intereses, aparece un problema: la estabilidad. Strong (1955), informó que ésta aumentaba proporcionalmente con la edad y la inteligencia y que, además, era ligeramente superior en las mujeres que en los varones. Por su parte, Kramer (1998) encontró que los muchachos cambian de 6 a 9 veces de interés por una profesión durante la adolescencia. Roe y Lunneborg (1991) plantearon que los intereses comunes a los adolescentes son: posesión, propiedad, desarrollo adecuado, viajes, colocación, seguridad económica y emocional, salud y diversiones.

Más tarde, estas preferencias se convierten en intereses bien definidos, a partir de los cuales la persona adulta obtiene satisfacción y recompensa de las actividades que realiza. El empeño por satisfacer los intereses lleva al desarrollo de capacidades más especializadas, así como a planear el desarrollo de otras capacidades en potencia. Al mismo tiempo, la diferenciación de los intereses de la persona con la edad se ve acompañada por la cristalización de valores congruentes con los intereses. Intereses y valores crean una disposición o tipo de personalidad, la cual muestra una

conducta característica en este sentido; Holland (1975) afirma que la persona prefiere ciertas actividades y no otras de acuerdo con su personalidad. Finalmente, a los valores e intereses se les añaden las capacidades. Los intereses y capacidades de la persona crean una disposición particular que tiene como resultado pensar, percibir y actuar de ciertas maneras (realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional).

Carter (1963) menciona que el proceso de maduración del individuo tendría como característica una tendencia hacia áreas de intereses cada vez más realistas. El individuo se identifica con grupos profesionales sucesivamente, hasta establecer un equilibrio entre sus aptitudes y las exigencias de la profesión, tal como la percibe (aproximación sucesiva).

FACTORES QUE DETERMINAN LOS INTERESES VOCACIONALES

FAMILIA

La familia influye poderosamente en el desarrollo de intereses en los hijos, ya sea de manera positiva o negativa, aunque resulta difícil precisar los mecanismos a través de los cuales se expresa esa influencia. Los niños suelen modelarse a partir de los padres: si éstos están interesados en algo específico, es bastante probable que el joven se sienta atraído por ello o, cuando menos, este asunto tendrá ventajas sobre otras actividades que habrían podido llamar su atención si las hubiera conocido tan bien como aquella.

Los padres desempeñan una función muy importante en los intereses mediante las oportunidades de aprendizaje que les proveen a los hijos. Aquellos cuyo ambiente temprano haya sido pobre y carente de estimulación, tenderán a manifestar intereses limitados. En cambio, niños con un ambiente enriquecido de experiencias de aprendizaje y estimulación presentarán intereses más diversos, debido a que poseen un mayor rango de conocimiento de diversas actividades.

Los niños son activos en la creación de su propio ambiente mediante exigencias que hacen a sus padres y la manera en que éstos reaccionan ante aquellas y se ven influidos por los pequeños. Supuestamente, mientras más se parezca el joven a uno de los padres, mayores serán las recompensas que habrá de recibir; de manera que en las relaciones entre padres e hijos, al igual que en las demás relaciones personales, es demostrable que los tipos similares se atraen entre sí.

Las expectativas familiares también desempeñan un papel importante en el desarrollo de los intereses. Por esto, es probable que un joven con aptitudes mediocres y padres ambiciosos haya sido tan criticado por su poca capacidad, que llegue a desinteresarse por todo, porque siente que el fracaso es su destino. Muchos padres

piensan que sólo las actividades intelectuales tienen valor y frustran a sus hijos que podrían interesarse en actividades y tareas de otro tipo, como educación física, manualidades, artesanía, arte, etc., en las cuales podrían lograr un adecuado nivel de rendimiento y aun sobresalir, siendo más felices que desempeñando actividades académicas para las cuales no tienen talento.

Henderson (1988), Stewart y White (1959), Schneider y Crites (1962), han estudiado las relaciones entre los intereses profesionales y la identificación con los padres. Estos autores han descubierto que la identificación con los padres guarda relación con los intereses profesionales entre los estudiantes de nivel universitario. Son más parecidos los intereses de padres e hijos cuando existe un fuerte proceso de identificación entre ellos.

GÉNERO

Es difícil precisar hasta qué punto los intereses varían realmente en uno u otro sexo, o si ello se debe a la influencia de la educación y el ambiente. Sin embargo, resulta difícil negar los fuertes patrones de socialización diferencial relacionados con el género en Latinoamérica, mismos que predisponen a los individuos a ciertas ocupaciones. Existe una posición que plantea que las carreras particulares elegidas por varones y mujeres se encuentran relacionadas con los expectativas y roles sociales tradicionales. Por ejemplo, existen carreras como la ingeniería mecánica, que parecen ser casi ámbito exclusivo del hombre, mientras que otras, como la educación, se relacionan con la mujer. En general, los hombres se inclinan hacia carreras que requieran esfuerzo, tengan implicaciones matemáticas, etc., en tanto que las mujeres tienden hacia las actividades verbales.

AMISTADES

Las amistades también tienen clara influencia sobre los intereses. Puede observarse cómo, en algunos cursos, predomina el interés por determinadas actividades y lo mismo ocurre en los grupos sociales. Este factor tiene mayor influencia durante la adolescencia, donde algunas carreras se ponen de moda debido a que se sigue a los amigos y así por el estilo.

TENDENCIAS SOCIALES GENERALES

Las tendencias generales —como la moda, las disposiciones sociales, la competencia social y económica, etc.— influyen también poderosamente en los intereses de los jóvenes. En una sociedad para la que el rendimiento económico es lo más importante, no es de extrañar que los jóvenes elijan unos estudios pensando sólo en un

título que les asegure prestigio y los capacite legalmente para obtener el mayor rendimiento económico posible. Existen profesiones (p. ej., abogado o médico) que tienen un alto prestigio social y de las cuales se piensa garantizaran el éxito económico.

ESCUELA

Un factor muy importante en el desarrollo de los intereses y que tiene mucha influencia es la escuela, ya que es en la edad escolar donde éstos se desarrollan. La escuela debería ofrecer un amplio marco de experiencias que permitieran a los muchachos evaluar sus aptitudes, así como la posibilidad de conocer diferentes tipos de vida con los que tratarán de identificarse. Los maestros suelen hacer las veces de modelos para sus alumnos, éstos quieren ser como aquellos y realizar las mismas actividades, por tanto, es necesario resaltar la importancia de la preparación de los maestros para promover actitudes y conductas positivas entre sus alumnos hacia determinadas áreas de las ciencias o las artes.

ÉXITO Y SATISFACCIÓN

Otro punto importante es la relación existente entre intereses y éxito. Sobre esto es preciso indicar que los intereses influyen en la elección vocacional, mientras que las aptitudes determinan el éxito profesional. Es curioso observar como Super (1962) afirma que el grado de interés en un dominio dado tiene correlación muy débil con el éxito en materia de instrucción o formación en este dominio, si el éxito se valora de acuerdo con los diplomas.

El grado de interés en un dominio dado, por otra parte, no siempre está de acuerdo con el éxito profesional, ya que en ocasiones otras motivaciones exteriores compensan la falta del acuerdo fundamental con el trabajo. No obstante, el grado de interés está de acuerdo con la elección de un tipo de trabajo y con la estabilidad de empleo en esta rama. Autores como Woolfolk (1995) y Good y Brophy (1996) sostienen que el éxito en determinadas actividades y el sentirse satisfecho durante la realización de las mismas, contribuye al desarrollo o consolidación de intereses relacionados con esa área.

INTERESES Y ORIENTACIÓN

Los intereses de las personas tienen gran importancia para la elección vocacional, por tanto, resulta imprescindible que el orientador comprenda a fondo su significación e implicaciones.

El interés hacia una actividad puede darse en concordancia o en desacuerdo con las aptitudes. Cuando ambos no se correlacionan se produce el mayor conflicto

vocacional; sólo un enorme esfuerzo de sobrecompensación logra reducirlo cuando el interés hacia algo es importante y la aptitud para esto es escasa; sin embargo, no se debe olvidar que estos casos son la excepción, como el tan conocido caso de Demóstenes, quien a pesar de ser tartamudo se transformó en un brillante orador. Además este ejemplo es muy discutible, porque para ser buen orador no sólo es necesaria la posibilidad física de pronunciar las palabras de manera correcta, sino también poseer una aptitud verbal elevada, capacidad de empatía con el público, y talento para usar la imaginación y metáforas, cualidades que él poseía.

En la práctica, ésta es una visión romántica del mundo profesional y, en general, el orientador deberá siempre aconsejar hacia una congruencia entre intereses y aptitudes, ya que con frecuencia, cuando se tiene aptitud para algo, también surge el interés hacia ese objeto o actividad. Sin embargo, aun teniendo capacidad más que suficiente para realizar algo, algunas personas, por motivos muy complejos —generalmente de carácter emocional y a menudo inconsciente— no sienten el menor interés hacia las actividades que le permitirían la expresión de sus aptitudes. Las personas con niveles de aptitud muy elevados muchas veces tienen una gran variedad de intereses y sobresalen en cualquier rama a la que se dediquen. Ocurren así, cinco posibilidades que representan diversos tipos de relaciones entre intereses y aptitudes:

1. **Buena aptitud e interés definido hacia una misma clase de actividades.** Es el más común desde el punto de vista de la orientación vocacional. El orientador lo único que debe hacer es ayudar a buscar la carrera apropiada en la cual ubicar al individuo. La buena información es fundamental.
2. **Buena aptitud para una actividad hacia la cual no se posee interés.** Aquí se presenta un conflicto vocacional que, por lo general, tarda en diluirse, pero que suele resolverse de modo favorable. Es necesario descubrir por qué no gusta algo para lo que se está bien dotado. Esto sucede a menudo con jóvenes talentosos que, debido a aspectos emocionales, se niegan a seguir las profesiones de sus padres. Otros adolescentes no quieren hacer algo que piensan les resultaría demasiado fácil, por su tipo de personalidad, necesitan sentir el estímulo de un problema difícil de resolver. Con el tiempo, este tipo de conflicto suele resolverse de forma positiva, ya sea porque se superen las causas de la falta de interés hacia una actividad, o porque el individuo posee aptitudes y una capacidad general muy elevada que le permite sobresalir también en otras ramas. Además, a la larga casi siempre se presenta aquello que es posible hacer con competencia y en lo que es factible sobresalir.
3. **Interés bien definido para alguna actividad para la cual no se poseen aptitudes elevadas.** Estos problemas también se resuelven favorablemente. Un gran interés por algo incita a escoger esta actividad. Sin embargo, por lo general, ensayos tempranos mitigan el interés y el gusto debido a la realización de la deficiente, inaceptable o insatisfactoria ejecución de la tarea.
4. **Ausencia de intereses vocacionales definidos y falta de aptitudes descolantes para alguna actividad.** Éste es el más grave caso de inmadurez vocacional. La

falta de intereses definidos, unida a aptitudes mediocres, puede conducir a la falta de voluntad o disminución de energía. En estos casos es importante estudiar qué tipo de frustraciones básicas han impedido al joven canalizar sus tendencias y definir sus intereses. En realidad, son los casos en que la orientación vocacional debe aconsejar un estudio de personalidad completo, un tratamiento que despierte al individuo de esta desmotivación, o ambos. Es anormal no interesarse por algo, de modo que debe considerarse a la falta de interés como una perturbación de la personalidad.

5. **Multiplicidad de intereses.** En este caso se presenta una gran variedad de intereses, de manera que el joven se encuentra confundido ante la opción de varias carreras. En este sentido, el orientador debe aplicar una prueba de aptitudes y hacer un análisis de ésta, a fin de recomendar aquella carrera para la cual el individuo examinado posea la aptitud más elevada.

PROMOCIÓN DE INTERESES

Se ha considerado aquí que los intereses desempeñan una función más importante en la elección de una profesión que las aptitudes aunque, si bien los intereses determinan la dirección del esfuerzo, son las aptitudes las que fijan el nivel del éxito.

Un interés muy fuerte es aquello por lo cual el muchacho es capaz de hacer los mayores sacrificios, por ejemplo, pasar su tiempo libre realizando estas tareas, gastar su dinero en ellas, esforzarse, leer, sacar buenas calificaciones, etc. El interés será mediano si no se está dispuesto a hacer ningún sacrificio para desarrollar sus conocimientos y si su información sobre el tema no pasa de mediana. Finalmente, corresponderá a un interés débil aquello con respecto a lo cual no está dispuesto a realizar ningún sacrificio. Así, en la valoración de los intereses no sólo debe considerarse lo que se dice o se hace, sino también cómo se hace.

Es necesario que los distintos agentes de socialización —como la escuela, la familia y la sociedad en general— desempeñen una función importante en el desarrollo de intereses en adolescentes. Por esta razón se debe brindar al joven diferentes tipos de experiencias y oportunidades de explorar y conocer distintos aspectos de la realidad, de desarrollar sus habilidades y de conocerse a sí mismos.

11

LA DECISIÓN VOCACIONAL

En muchos casos, la culminación del proceso de orientación es la toma de decisión por parte del alumno. Tal decisión puede considerarse como un proceso o un producto y, dada la importancia en cuanto a sus consecuencias para el estudiante, se dedica este capítulo a analizar las variables psicológicas, contextuales y de orientación involucradas en este fenómeno.

En primer término, conviene definir «decisión», que en la mayoría de los diccionarios simplemente se precisa como la elección de una de varias alternativas. Desde luego, esto implica que el alumno debe por lo menos tener dos opciones. Cuando no existen alternativas no hay lugar a la toma de decisiones. En muchos casos, los adolescentes eligen lo que pueden y no necesariamente lo que habrían decidido, de tener la oportunidad. Esto muestra que es conveniente tener cuidado con algunas visiones idealistas de la decisión vocacional, que sólo la consideran como una forma de expresar la propia personalidad frente al mundo del trabajo y el estudio.

Krumboltz (1994) cuestiona si en la orientación la toma de decisión es exclusivamente vocacional o de vida; en este capítulo se argumenta que todas las decisiones son de vida ya que, desde una perspectiva holística, lo que decida y haga la persona le afecta de una forma o de otra en todos los aspectos de su vida. Más aún, se subraya que las decisiones no son súbitas o espontáneas, sino que se conforman lentamente —muchas veces de manera inconsciente— y se argumenta que con experiencia y madurez el contacto con la realidad hace que el individuo tome decisiones mejores y más informadas.

Como producto, la decisión se manifiesta en la acción o enunciado declarativo de la persona; como proceso, el individuo escoge una posibilidad de acción entre varias alternativas, jerarquizando, descartando, evaluando y aceptando sus consecuencias y efectos derivados. En fin, las decisiones del alumno en el proceso de orientación pueden ser relativas a una carrera, un estilo de vida, un tipo de tarea o una ocupación, dependiendo de la etapa, tiempo, experiencias y circunstancias en las que se encuentre.

La persona toma innumerables decisiones desde el nacimiento hasta la muerte, lo que implica que elija simultáneamente un tipo de actividad, una ocupación específica o un plan de estudios o tarea, o bien una pareja, una decisión económica o un cambio en su estilo de vida. La decisión vocacional es aquella que se relaciona con la ocupación, y es eficaz cuando implica la aceptación de un compromiso donde el individuo es capaz de anteponer la orientación hacia una ocupación, carrera o proyecto laboral ante la que está dirigida al placer, el juego o el entretenimiento.

Para tomar una buena decisión, el individuo debe conocerse a sí mismo y a su realidad, éste es un proceso que ocurre a través de las diferentes etapas de su desarrollo, conforme se va enfrentando a experiencias ya sea propias de dichas etapas o circunstanciales, y debido a ello va madurando.

La visión de la decisión como proceso aparece a partir del decenio de 1940-49, en oposición a la consideración de la elección como un hecho acaecido de pronto y como respuesta accidental a la necesidad de elegir. La decisión puede verse como proceso, porque se presenta constantemente en la vida del individuo. De hecho, el proceso de elegir es continuo y en constante desarrollo. Desde esta perspectiva no existe una decisión aislada, sino una serie de decisiones tomadas por un individuo a lo largo de un periodo, influidas por la etapa de desarrollo en la que se encuentra. Autores como Harren (1981) definieron la decisión vocacional como un proceso psicológico interno en el cual toda persona organiza la información, delibera las alternativas y se compromete en el curso de la acción. De igual manera, Tiedeman (1965) afirma que el proceso de decisión vocacional es un continuo de crecimiento y cambio, cuya evolución es ilimitada y en donde el individuo toma en cuenta tanto los factores internos como los externos.

La toma de decisión se puede considerar como producto de este proceso cuando el individuo llega a realizar una elección final, la cual puede, o no, estar de acuerdo con su realidad. Esta elección ocurre cuando el individuo elige una de varias alternativas y toma una decisión final que lo lleva a rechazar las otras y a comprometerse en la acción.

Según Rosado (1988) para que un individuo llegue a tomar una decisión final, o a elegir una vocación, debe pasar por un proceso de conocimiento de sí mismo y de la sociedad, en donde explore diferentes alternativas y recopile información de éstas, analice y compare las opciones presentadas, tomando en cuenta tiempo y costos, factores personales, posibilidades de ejecución, objetivos a corto, mediano o largo plazo y la retribución probable del esfuerzo e inversión al realizar la elección. Este proceso incrementa la idoneidad de la opción que se eligió, y la orientación

misma debe ayudarlo a contestar preguntas elementales en el proceso, como: ¿por qué se eligió esa opción?, ¿para qué se eligió?, ¿dónde la ejecutará?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿cuánto habrá de invertir?, etc.

Para muchos, la orientación consiste en adecuar la decisión a la realidad del individuo y a las oportunidades que le brinda el medio. En todo proceso de decisión, el individuo deberá elegir la estrategia que esté de acuerdo con sus características de personalidad, su ambiente y el tiempo y circunstancias en las que se encuentre en ese momento y considerar todas las alternativas posibles disponibles.

Aunque algunos autores como Tiedeman (1965) sugieren que la decisión vocacional es irreversible otros, como Osipow (1990) aceptan que ésta es reversible, ya que puede cambiar con base en las características de la persona, el tiempo, circunstancias específicas, el proceso del desarrollo o condiciones sociales, económicas y políticas que influyen sobre la toma de decisión del individuo. Afirman que uno encuentra un lugar en el mundo ocupacional, no por medio de una decisión única que ocurre en un momento determinado, sino por varias y diferentes decisiones.

Si se considera que en la vida todo individuo puede tomar decisiones buenas y malas, y que estas se dan en un proceso continuo a través del tiempo, el cambiar de opinión y tomar nuevas decisiones —incluso contrarias a una inicial— debe verse como un fenómeno normal en la orientación. Las decisiones son reversibles porque toda persona puede regresar a los primeros pasos si no está de acuerdo con la elección hecha anteriormente. Recuérdese que el ser humano es falible.

EL ORIENTADOR Y LA TOMA DE DECISIÓN

El orientador es un facilitador del proceso de toma de decisión; ayuda al individuo en la tarea de elegir, de tal forma que aumente la probabilidad de que su desarrollo futuro sea satisfactorio y que se promueva el crecimiento de todas sus potencialidades para que sea útil a quienes lo rodean. En cuanto a la elección vocacional, se pueden distinguir tres periodos por lo general asociados a la edad del individuo: 1) el de fantasía, que ocurre alrededor de los 11 años; la persona en esta fase adopta roles distintos de manera sucesiva: el joven es médico y paciente, vendedor y comprador, maestro y alumno, ladrón y policía, etc.; 2) el periodo tentativo, aproximadamente hasta los 17 años; durante este lapso, los jóvenes —estudiantes por lo general— prestan mayor atención a sus intereses, pero el planteamiento de sus inquietudes es todavía muy subjetivo; y 3) el periodo realista, que empieza a partir de los 17 o 18 años, y que se caracteriza por una consideración más objetiva de la realidad; el joven sale de sí mismo y pone mayor énfasis en su realización futura, como un adulto con plena identidad ocupacional.

En este contexto el orientador es el encargado de promover en los alumnos la toma de una decisión racional mediante un proceso un tanto complejo. El orientador ha de definir el problema del individuo (como la indecisión, el sentirse presionado

o no saber qué es lo que quiere, entre otras cosas) y, para ello, el orientador ha de realizar una exploración y recolección de datos por medio de pruebas psicométricas y entrevistas, utilizando una secuencia de técnicas diferentes. En este proceso deben tomarse en cuenta múltiples factores como la personalidad del alumno (habilidades, aptitudes, intereses y necesidades educativas), así como el conocimiento de sus motivos y valores. Otro factor importante es la familia, ya que el individuo debe estar consciente de sus vínculos familiares y del grado de necesidad de los mismos (educación, nivel socioeconómico, expectativas de los padres, etc.).

El orientador debe ayudar a los individuos a valorar y conocer sus propias habilidades, aptitudes, intereses, etc., aumentar sus conocimientos de los requisitos y oportunidades tanto educativas como profesionales y a que aprendan a ver las ventajas y desventajas de las distintas profesiones. Después de ayudar al individuo a tomar en cuenta todos los factores anteriores; participa con la persona en la construcción de su decisión y, en la medida de lo posible, comprueba los resultados de la misma. A pesar de que los orientadores tienen diferentes concepciones teóricas, piensan en forma distinta acerca de sus casos y probablemente tengan expectativas diferentes, su objetivo siempre será lograr que el alumno adquiera una idea de la dirección general que quiere tomar y la convicción de que la elección que haga tendrá riesgos, ventajas y desventajas.

El orientador debe aceptar la indecisión del individuo con naturalidad, sin criticarla, como lo hace con las demás actitudes del mismo. El orientador puede ayudar en la tarea de identificar las razones que le impiden decidir. Cuando la indecisión se debe a conflictos interiores, suele ocurrir que éstos son consecuencia de la inseguridad en el ejercicio de determinados roles sociales o de las consecuencias asociadas con la decisión; si este es el caso, el gran aliado del orientador es el tiempo. Durante el proceso de orientación, el profesional facilitará la clarificación de ideas, el acopio de información y el descarte de alternativas, hasta lograr que el alumno tome una decisión fina con un relativo grado de seguridad.

A fin de facilitar la toma de decisiones, es conveniente que el orientador categorice los diferentes factores que intervienen en la decisión vocacional en tres niveles de análisis: la persona, la familia y la comunidad. Éstos se tratarán con mayor detalle en las siguientes secciones.

NIVEL I: PERSONA

En el primer nivel, el orientador debe considerar la influencia de una serie de características individuales de la persona en su toma de decisión vocacional. Mientras que en las primeras etapas del desarrollo las decisiones están gobernadas casi enteramente por fuerzas externas, a medida que se desarrolla el sujeto, crece también su campo de libre elección y los factores internos empiezan a mediatizar las decisiones. El lector puede consultar a los autores del desarrollo cognitivo como Piaget y Kolberg para mayor información acerca de cómo el individuo adquiere conciencia de sus decisiones y elecciones.

En este sentido, el realismo de la decisión irá de la mano de la capacidad del individuo de conocerse y evaluarse. Mediante la comparación social y la experiencia, se espera que la persona al alcanzar la madurez durante la adolescencia tardía, pueda identificar sus fortalezas y debilidades, estar consciente de sus aptitudes y establecer sus gustos e intereses claramente. Por lo anterior, para el orientador es esencial evaluar la capacidad de introspección del alumno y su grado de autoconocimiento.

Entre los factores internos que deben tomarse en cuenta en el proceso de decisión se encuentran: inteligencia, aptitudes, intereses, valores, actitudes y personalidad, entre otros.

La inteligencia puede describirse como una facultad mental que incluye la memoria, la atención, el juicio, la imaginación, la comprensión, etc. Lo más importante al respecto es descubrir qué tipo de inteligencia general posee el individuo en ese momento y elegir una carrera u ocupación adecuada a ésta. Aunque no siempre el éxito en el aprendizaje corresponde al éxito en la profesión, a una persona a quien le ha costado mucho trabajo terminar el bachillerato, le será difícil estudiar una carrera profesional.

Las aptitudes determinan la facilidad que posee un individuo para desempeñar un trabajo adecuadamente. Según Claparede (1972), la aptitud es un carácter físico y psíquico considerado desde el ángulo del rendimiento, distingue entre las innatas y adquiridas, y las clasifica en sensoriales (que incluyen las de tipo auditivo, visual, olfativo, táctil y de equilibrio), motrices (entre ellas las de movimiento y coordinación), intelectuales (memoria, fantasía, atención, etc.) y afectivas (tristeza, alegría, etc.). La aptitud visual, por ejemplo, es imprescindible para trabajos como relojero, joyero, pintor, arquitecto, etc., en cambio, la aptitud auditiva parece fundamental en los músicos y operadores de sonido. Las aptitudes pueden combinarse y a veces se requieren varias de ellas para una determinada profesión.

Normalmente, cuando se disfruta haciendo algo y se hace bien, es porque existen intereses para realizarlo. Los intereses, como se consideró en el capítulo 8, son esenciales para la decisión ya que, de acuerdo con Claparede (1972) son un estado afectivo manifestado frente a algo, y que se considera como síntoma de una necesidad.

En una decisión vocacional es fundamental considerar los valores de la persona, así se deben tener en cuenta los que implican amor, salud, inteligencia, libertad, ética profesional, educación, dinero, orden, confort, prestigio, posición social elevada y triunfo profesional. Por ejemplo, una persona que le da valor al servicio y a la ayuda a otras personas, escogerá trabajar como psicólogo, orientador u otra profesión parecida, mientras que quien considera valioso el aspecto económico seguramente se inclinará hacia una ocupación como administración de empresas u otra relacionada con el comercio.

Las actitudes son un elemento importante a tomar en cuenta en la elección vocacional ya que, según Morales (1970), éstas son valoraciones que se hacen de las cosas que influyen en la relación que se establece con las mismas. Allport (1977) por su parte, plantea que la actitud es un estado mental y nervioso de disposición,

organizado a través de la experiencia, y que ejerce una influencia determinante o dinámica sobre las respuestas del individuo a todos cuantos objetos o situaciones estén en relación con él. Debido a su estrecha relación con la motivación, para tomar una decisión debe considerarse la actitud de la persona en relación con las actividades que desea realizar. Por ejemplo, si a una persona le gusta trabajar con niños, es muy posible que manifieste una actitud positiva al hecho de trabajar en un jardín de niños.

Finalmente, se debe tomar en cuenta la personalidad, misma que puede definirse como un conjunto integral de rasgos de conducta que hacen a un individuo diferente de los demás. La personalidad es importante, ya que su varianza explicará por qué no todos responden de igual modo en una situación igual. Los diferentes tipos de personalidad que tienen los individuos influyen en las actividades o profesiones para las cuales son adecuados; por ejemplo, un individuo con características de personalidad como deseo de afirmación social, vivacidad, desconfianza y obstinación, poseerá un perfil adecuado para las tareas de la política. Mientras que las personas muy sociables, altruistas y con un nivel económico alto, podrán ejercer profesiones como trabajo social y comunitario.

De acuerdo con Harren (1981), el estilo de toma de decisión vocacional se refiere a las formas características en que el individuo percibe y responde a los problemas inherentes al proceso de toma de decisión vocacional. Este autor propone tres estilos diferentes de toma de decisión vocacional:

1. Racional; que se caracteriza por juicios realistas que manifiesta el individuo cuando analiza la situación de decisión vocacional.
2. Intuitivo; que se refiere a las decisiones basadas en las emociones y sentimientos.
3. Dependiente; en el cual existe una enorme influencia de factores externos en la decisión de la persona y define a individuos a quienes les cuesta mucho trabajo tomar una decisión por ellos mismos.

El modelo de Harren ha sido apoyado por varios investigadores y posee propiedades estadísticas robustas, es decir, el análisis factorial de los resultados del instrumento por él desarrollado muestra tres grupos diferenciales de reactivos en la prueba, cada uno correspondiente a un estilo particular. En general, el estilo racional de Harren se asocia con el individuo que es maduro vocacionalmente. Sin embargo, Sharf (1992) no pudo encontrar evidencia de que este estilo sea el más eficaz para ayudar al individuo a realizar tareas relacionadas con la elección vocacional.

NIVEL II: FAMILIA

En este nivel el orientador analiza la influencia de la familia en la toma de decisiones vocacionales del individuo. La familia influye poderosamente sobre la persona en el momento de la elección de su vocación; esta influencia puede ser positiva o negativa

según sean las relaciones existentes entre sus miembros. Es importante tomar en cuenta las experiencias más significativas del joven en los primeros años de vida dentro del seno familiar, las cuales moldean su personalidad e intereses. Más tarde, la escuela, los amigos, los profesores y los iconos publicitarios son también influencias importantes.

Entre los factores de influencia relevantes en la familia están los genéticos, que poco pueden modificarse, ya que éstos actúan como talentos naturales o límites para el desarrollo de ciertas actividades, y los culturales o propios de la dinámica familiar que pudieran tener relevancia en el proceso de orientación.

Entre estos últimos se encuentran los valores y tradiciones familiares, por ejemplo, es lógico pensar que si una familia considera lo espiritual como el principal valor que debe tomar en cuenta su hijo al elegir una carrera, ésta lo apoyará si escoge de acuerdo con este valor.

También influye en la elección la presión tradicionalista que los padres imponen a su hijo, ya que en ocasiones éstos desean que el muchacho estudie la carrera que ellos quieren. Esta situación se origina muchas veces debido a una frustración que éstos sufrieron porque no les fue posible estudiar esa carrera, ya sea por falta de medios e incapacidad o, en el caso contrario, por haber estudiado determinada carrera o haberse desempeñado en cierta ocupación en que tuvieron éxito.

Otro aspecto de la familia que influye en la elección vocacional del adolescente es el hecho de que, en muchos casos, los padres se convierten en modelos que los hijos quieren seguir, una elección de carrera similar a la del padre permite al adolescente lograr su objetivo de parecerse a éste. Henderson (1988), Stewart y White (1959), Schineider y Crites (1962) han estudiado las relaciones entre los intereses profesionales y la identificación con los padres; Crites descubrió que la identificación con los padres guarda relación con los intereses profesionales de los hijos universitarios. De la misma manera, algunos niños suelen modelarse a partir de los padres, si son aficionados a la música, es bastante probable que la persona acuse esta elección o cuando menos tendrá ventaja sobre las otras actividades que habrían podido interesarle si las hubiera conocido tan bien como la música.

Un factor importante que influye en las decisiones vocacionales del individuo es el nivel socioeconómico, ya que la elección puede verse limitada por las posibilidades económicas de la familia. Este factor puede brindar, o no, facilidades que permiten actuar al individuo.

Para que el individuo pueda llegar a una elección adecuada, es conveniente que exista una correspondencia entre él y su contexto familiar; por ejemplo, ante el hecho de que su familia no lo apoye en lo que quiere estudiar, el orientador debe buscar alternativas posibles para que éste logre desarrollarse. Entre ellas estaría la posibilidad de negociar con la familia exponiéndoles las ventajas de que su hijo estudie dicha carrera o que éste los pueda convencer de alguna manera, etc., sin embargo, si la familia niega todas las posibilidades, el orientador no tiene nada que hacer al respecto. Otro ejemplo sería si la familia no puede pagar la carrera que el hijo desea, en este caso el orientador podría brindarles información con respecto a

becas u otras posibilidades de financiamiento para evitar que el joven abandone sus estudios.

NIVEL III: COMUNIDAD

En este nivel se debe dar una correspondencia entre la persona y el ambiente, ya que los factores externos o demandas de la ocupación forman parte del macrocontexto del individuo e influyen también en su elección. Generalmente estos factores están fuera del control del individuo; dentro de éstos se encuentran los valores sociales que actúan como fuerzas socioculturales; por ejemplo, los prejuicios de género que fuerzan a las mujeres a estudiar carreras femeninas y a los varones a elegir carreras masculinas.

La clase social es un determinante situacional muy importante que afecta las actitudes hacia la educación y el trabajo, la cantidad, la clase de educación, el entrenamiento adquirido y los recursos económicos que el individuo posee para desarrollar los planes vocacionales.

Otro aspecto a considerar en la elección vocacional son los aspectos ecológicos y geográficos que influyen sobre el acceso a determinadas profesiones, las necesidades de las mismas en determinados contextos, la remuneración que se le otorga a las mismas, entre otras. Así, tenemos que el salario de un maestro es igual al de un obrero medio en la industria, y que un obrero semicalificado gana 50% más que un maestro, de modo que no es de extrañar que se dé una decepción en este último.

En el cuadro 11-1 se presenta un ejemplo del número de sesiones, tareas y actividades que el orientador realiza en el proceso de toma de decisión.

EVALUACIÓN CRÍTICA

Como conclusión, se puede decir que el proceso de toma de decisión vocacional es un proceso continuo, en donde un individuo se enfrenta a situaciones de la vida en las cuales elige cuáles alternativas tomar y cuáles rechazar, de modo que el tiempo y las circunstancias por las que atraviesa la persona son factores que deben tomarse en cuenta en todo momento.

El tiempo se relaciona con el desarrollo humano, se espera que en la medida en que el individuo tiene más experiencia y edad, tome mejores decisiones vocacionales. Toda persona toma una decisión final basándose en el conocimiento que tiene de sus características individuales, de los rasgos y expectativas de la familia y de la situación contextual que lo rodea. La decisión llega a ser esencial para hacer psicológicamente manejables las limitaciones de una serie infinita de posibilidades, y de aquí que sea importante en el desarrollo vocacional, porque un individuo durante su vida tiene que dejar de lado muchas posibilidades que permanecerán inexploradas.

Cuadro 11-1. Esquema del proceso de orientación con el alumno

Sesiones	Tareas (qué realiza el orientador)	Actividades (cómo lo realiza)
Sesión I	Rapport Establecimiento del problema Clarificar el problema	Crear una relación de mutua confianza con el cliente Motivo de consulta: percepción de una necesidad o déficit Planteamiento
Sesión II	Estudio del individuo	Entrevista Estudio de la personalidad mediante pruebas como Escala Weschler de Inteligencia para el Nivel Escolar-Revisada (WISC-R). Prueba de Frases Incompletas de Rotter. Cuestionario 16 Factores de la personalidad (FP) de Cattell. Prueba de Intereses y Aptitudes de Herrera y Montes. Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A). Prueba de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone
Sesión III	Análisis de la relación entre individuo y ocupación	Investigar las demandas de la ocupación y analizar si existe congruencia con la personalidad del individuo (sesión anterior)
Sesión IV	Análisis de la relación entre familia e individuo	Investigar redes de apoyo, valores, nivel socioeconómico, presión, educación, expectativas de los padres, etc., y analizar si esto es congruente con el individuo
Sesión V	Análisis del macro y microcontexto	Investigar salarios, mercado de trabajo, oportunidades, factores oferta-demanda ocupacional, etc., y su relación con el individuo y su familia
Sesión VI	Proporcionar resultados al consultante, dar propuestas y recomendaciones Análisis de la decisión y su grado de correspondencia Cierre	Datos obtenidos a raíz de los análisis

Una carrera o profesión es, ante todo, una forma de vida, y ésta se liga, fundamentalmente, con la valoración subjetiva que cada persona hace de las cosas. Esta valoración ayuda a construir la imagen que los jóvenes se forman de las distintas

profesiones. Sin embargo, es necesario proporcionar a los jóvenes información que los ayude para que esa valoración se pueda apoyar en elementos objetivos de tal forma que les permita apreciar con mayor certeza las profesiones y sus demandas y, por consiguiente que la elección vocacional sea adecuada.

Los adultos fomentan ciertos prejuicios en los jóvenes hacia las profesiones, mismos que influyen en el desarrollo vocacional de manera distinta en cada persona. Existen personas que a pesar de sentir interés y tener las habilidades necesarias para estudiar una carrera y ejercer una profesión, no lo hacen pues desean evitar ser objeto de los prejuicios asociados con la misma. Así, por ejemplo, un joven que se siente atraído por la enfermería y que posee habilidades para la misma, quizá decida no estudiarla para evitar los prejuicios de género asociados con ella.

Se puede considerar que la elección vocacional óptima es aquella que trae satisfacción personal al individuo, porque le da la oportunidad de desarrollar mejores aptitudes, de afirmar sus verdaderos intereses y de no contradecir la estructura de su personalidad básica. Además de esto, debe ser una elección que beneficie al grupo humano en el que está inserto. El desempeño de una actividad profesional trae beneficios para el individuo de modo personal y, al mismo tiempo, permite el desarrollo de su grupo social, de tal forma que la comunidad se beneficia de la educación que otorgó o facilitó a uno de sus miembros. Por tanto, la elección vocacional óptima permitirá que la persona pueda estudiar la carrera que mejor cumpla sus expectativas, y posteriormente, desempeñarse en el trabajo que lo deje demostrar los conocimientos y habilidades adquiridas, a fin de ser más útil a su comunidad.

12

ÉXITO PROFESIONAL

A continuación se aborda el tema del éxito profesional, el cual se considera importante ya que parte de la satisfacción que el individuo logra en su vida se basa en el éxito que obtenga de las actividades que realice.

¿QUÉ ES EL ÉXITO?

En la actualidad, la literatura acerca del éxito se clasifica dentro del marco de la superación personal, siendo escasos los materiales de apoyo científico. Hernández y Riva Palacio (1995) definen al éxito como “la realización de una tarea, cualquiera que ésta sea, que merece el reconocimiento de los demás y de nosotros mismos, y tiene una trascendencia tanto personal como social” (p. 4). Aunque escritores populares como Cornejo (1995) afirman vagamente que el éxito consiste en algo como:

Reír con frecuencia y mucho. Merecer el respeto de personas inteligentes y el afecto de los niños, ganar el reconocimiento de los críticos honestos y soportar la traición de los falsos amigos, gozar de la belleza, descubrir lo positivo de los demás; hacer un poco mejor al mundo, dejando detrás de ti a un hijo bueno o un jardín cultivado, o bien porque ayudaste a un pobre; saber que no viviste en vano y que gracias a ti una persona pudo respirar con más tranquilidad. Esto es haber triunfado (p.2).

Martínez del Río (1996) sugiere que la vida es una oportunidad para desarrollar el máximo de las potencialidades hacia una realización exitosa, de satisfacción y felici-

dad. Para este autor, la diferencia entre los individuos exitosos y quienes no lo son, depende de “la claridad al fijarse el objetivo de tener éxito y de decidir con perseverancia y tenacidad, nunca darse por vencidos” (p.112).

Como se observa, existe dificultad para definir el éxito, ya que muchos autores hablan de diferentes aspectos del mismo, pero son pocos los que llegan a una definición exacta. Por esto a continuación se proponen dos definiciones de éxito, haciendo una diferenciación entre el éxito vocacional y el profesional.

El éxito vocacional es sentir satisfacción por la elección hecha con respecto a la carrera o actividad a la que se dirigirán los esfuerzos. Las personas con éxito vocacional son aquellas que sienten seguridad, confianza y entusiasmo acerca de la elección de la carrera hecha, que desarrollan habilidades que les permiten obtener buenos resultados durante la misma.

El éxito profesional es sentir satisfacción por la profesión u ocupación desempeñada. Gran parte de ésta depende de la obtención del objetivo o meta propuesto, y de la realización adecuada de las tareas laborales. La figura 12-1 ilustra algunos de los factores involucrados en el éxito profesional, identificando áreas de intervención en la orientación.

Ahora bien, definido el éxito, se vuelve indispensable mencionar los criterios que indican la existencia del éxito en una persona determinada. Por ejemplo, Bingham (citado por Bordas, 1980), propuso como criterio el dinero ganado y el reconocimiento o crédito obtenido dentro de grupos homogéneos pertenecientes a una misma profesión. Strong (citado por Linares, 1962) añade la competencia reconocida y la satisfacción en el trabajo. Mientras tanto, Super (1962) consideraba la satisfacción como un criterio del éxito, en cuanto a que ésta hace que el individuo permanezca más tiempo en su empleo o profesión. La teoría de Minnesota (Dawis y Lofquist, 1984) utiliza los conceptos de correspondencia y permanencia como criterios para explicar el éxito. La correspondencia deberá ser entre el sistema de recursos que brinde el medio laboral y las necesidades individuales, lo que produce o determina su permanencia en el trabajo. Es evidente que cada autor posee su propia idea del éxito basada en diferentes criterios. Para facilitar su estudio se proponen dos criterios, uno integrado por elementos subjetivos y otro por elementos objetivos que, por lo general, se asocian al éxito en las personas:

1. Los determinantes subjetivos del éxito son interés en el trabajo, grado de independencia o libertad, responsabilidad, oportunidades de realización personal, cumplimiento de metas y propósitos, desarrollo de capacidades y aptitudes.
2. Los determinantes objetivos del éxito son gozar de un “nombre” en el medio, enriquecimiento, reconocimiento social, poder, oportunidad de ascender y progresar, relaciones con personas destacadas, servicios de los que goza.

Para lograr una vivencia de éxito no es necesario que estén presentes todos los determinantes en una misma persona. Así, tenemos que una persona pueda juzgarse exitosa únicamente por el ingreso que recibe por su trabajo, sin considerar cuánto la

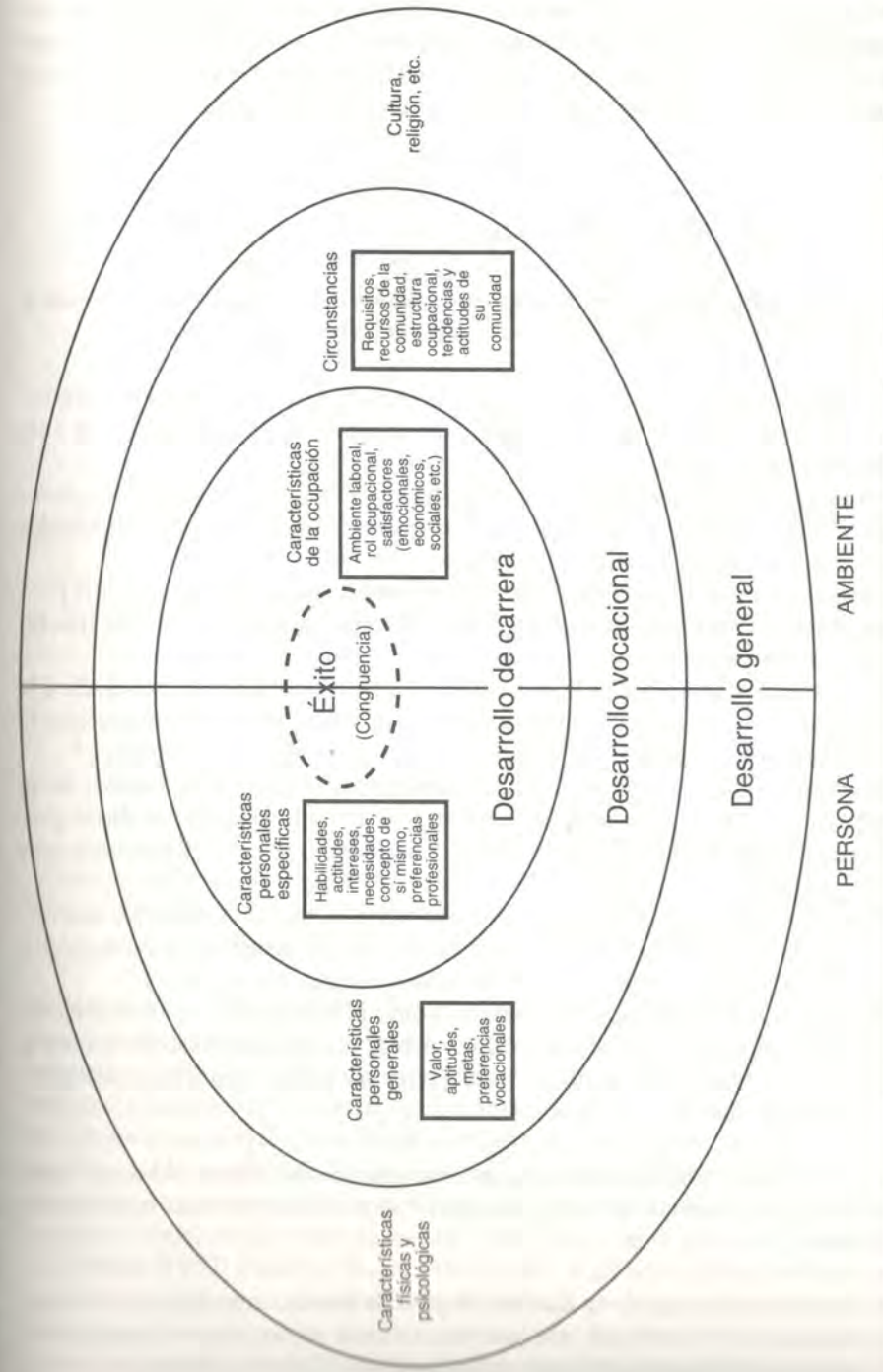


Figura 12-1. Factores asociados con el éxito.

reconozcan socialmente, o qué tan contenta se sienta por la realización del mismo. Sin embargo, otras personas pueden basar su éxito tanto en el reconocimiento que obtienen, como en el desarrollo de sus capacidades. Es por esto que se dice que el éxito depende de la idea particular que tiene cada individuo acerca del mismo.

FACTORES ASOCIADOS CON EL ÉXITO

Hernández y Riva Palacio (1995) proponen una serie de factores que se asocian al éxito de un individuo, entre los más relevantes están:

1. La autoimagen adecuada de la persona es importante, ya que le brinda seguridad y confianza, impidiendo la aparición de sentimientos de minusvalía ante algún evento adverso.
2. El control de impulsos es necesario para hacer y decir lo que uno mismo piensa en el lugar, tiempo y con la persona adecuada, para así lograr los resultados deseados sin dañar las relaciones sociales.
3. La persistencia que se refiere al hecho de hacer las cosas meticulosamente, pero de manera constante, lo cual sugiere no interrumpir las labores por mucho tiempo que se tomen.
4. La automotivación que es la encargada de alentar y mantener interesada a la persona en su proyecto, proporcionándole una motivación constante que le permita lograr sus objetivos.
5. La empatía que es la capacidad para ponerse en el lugar de los otros, así se pueden aceptar y comprender mejor las ideas de los colaboradores de un proyecto, lo cual es importante, ya que de esta manera se toman decisiones más acertadas.
6. El ser proactivo, que consiste en la capacidad para tomar la iniciativa con responsabilidad y decisión. Las personas proactivas son aquellas que no esperan a que les sucedan las cosas, sino que accionan para que les ocurran.
7. El coeficiente emocional, que se define como la habilidad social que presenta un individuo para relacionarse con los demás es, en parte, responsable de la promoción y mantenimiento dentro del trabajo, ya que asegura buenas relaciones interpersonales.

Martínez del Río (1996) igualmente menciona una serie de factores (a los que llama cualidades) que llevan al individuo a lograr el éxito. Entre los más relevantes se encuentran:

- La visión que consiste en diseñar el futuro de forma congruente con nuestros valores, con la realidad, con nuestros recursos y con lo que se requiere de nosotros. Visión es adelantarse al momento.

- El deseo es el estado emocional que nos sitúa donde estamos y a dónde queremos ir, por lo que éste es una fuerza magnética. La tensión es buena o mala. La tensión positiva que produce el deseo, genera motivación e imprime fuerza y energía para alcanzar lo que se desea. Un estado totalmente libre de tensión podría significar que se está dormido o muerto.
- La persistencia reside en la fuerza para seguir hasta el final. El hombre puede vencer los obstáculos, pero en la cualidad de vencerlos todos, todos los días, se da la persistencia.
- El saber escuchar requiere que dos o más mentes vibren en una misma frecuencia hacia un mismo objetivo, formando un gran banco de energía y, a su vez, esto forma una fuerza adicional para el logro que nos proponemos, por ello la importancia de encontrar esa misma frecuencia para el logro de la energía adicional.
- La sinergia que se dé entre los individuos depende de una excelente comunicación y objetivos definidos hacia un mismo fin. Una vez que ocurre, genera una experiencia única en un momento (el "*momentum*", palabra latina que describe una serie de circunstancias sin igual), así, una vez alcanzado el momento se debe procurar que no se pierda.
- El ser positivo es la primera actitud que identifica a una persona exitosa, en todo lo que hace emplea un optimismo puro y simple, así como entusiasmo. El optimista espera obtener resultados excelentes de sus propias acciones. Esta actitud le lleva a actuar en dirección al éxito, lo cual también es conocido como actitud asertiva.
- El cuestionamiento es la base para una mejor toma de decisiones, y representa el preguntarnos por qué estamos haciendo esto o aquello y así hacer nuestras decisiones más conscientes, por lo que hay que preguntarse constantemente ante una situación determinada ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quién? etc.
- La paciencia es importante ya que ayuda a esperar para alcanzar las necesidades y deseos; y de esa manera evitar actuar impulsivamente y no esperar el gran momento (p.135).

En el paradigma de la teoría de Minnesota se hace hincapié en las dimensiones de la personalidad como factores asociados al éxito: flexibilidad, actividad, capacidad de respuesta y velocidad con la que se trabaja. Así, las personas flexibles tienen mayor tolerancia para aceptar la falta de correspondencia entre el medio personal y el laboral. Quienes son activos tratarán de modificar las condiciones laborales para lograr una mejor adecuación a sus características personales. En tanto que la velocidad se relaciona con la capacidad personal para aumentar, en el menor tiempo, la correspondencia entre condiciones de trabajo y características de personalidad.

Piéron (1962) añade un factor más al éxito, la insatisfacción, que hace que las personas se esfuercen constantemente por alcanzar niveles superiores. De este modo, para llegar a escalar grandes cimas, es preciso estar continuamente insatisfecho con el nivel alcanzado y situar la satisfacción un poco más allá cada vez.

Bordas (1980) menciona tres factores asociados con el éxito: la perseverancia, la estabilidad emocional y los niveles de aspiración adecuados (ni exageradamente altos ni bajos). Igualmente considera la dificultad del trabajo, la cual debe estar de acuerdo con las capacidades del individuo.

Combs y Snygg (1959), por otra parte, elaboraron una teoría del comportamiento enfatizando la importancia de las experiencias de éxito y de fracaso que forman la percepción individual y que, a su vez, influyen en el patrón del comportamiento. Si la interacción entre el individuo y su ambiente es positiva, por lo general se experimentará el éxito. Si es así, el individuo tiende a tener una percepción positiva de sí mismo. Se ve a sí mismo como una persona querida, aceptada, capaz y valiosa, que posee dignidad e integridad, que siente que pertenece al mundo y que tiene algo para contribuir con él. En general, se ve a sí mismo capaz de enfrentarse a los retos que pueda encontrar.

La visión positiva que el individuo tenga de sí mismo y de los demás como resultado de su interacción eficaz con su ambiente influye de muchas maneras en su comportamiento. El éxito parece originar más éxito, ya que quien lo ha experimentado tiene un panorama más optimista y lo presupone. Este optimismo tiende a contribuir al logro de expectativas positivas. Además, el panorama positivo unido a los éxitos anteriores proporciona al individuo una reserva de energía para cuando se le presenten experiencias negativas.

Como se puede observar, existen en la literatura infinidad de factores asociados al éxito en mayor o menor medida, que dependen de la orientación o consideración de sus autores. Después de revisar la literatura se propone la siguiente lista de factores como aquellos principalmente asociados con el éxito:

- *Locus* de control interno, que se refiere a la suposición de que el resultado de la actividad que el individuo realiza, depende de nadie más que de uno mismo.
- Orientación al logro, que se refiere al impulso o fuerza que motiva constantemente al individuo hacia su superación.
- Control de impulsos, lo cual es saber expresar pensamientos y sentimientos en el lugar, tiempo y con la persona adecuada.
- Capacidades físicas e intelectuales del individuo necesarias para la realización adecuada de las tareas que requiere el ambiente en el que está inmerso.
- Una historia de experiencias exitosas, las cuales influyen en la percepción y actitud del individuo, produciendo patrones positivos de comportamiento.
- Concordancia entre habilidades, gustos e intereses del individuo con los requisitos que demanda el ambiente.

FACTORES ASOCIADOS CON EL FRACASO

Después de analizar el éxito, es necesaria una revisión acerca de su polo opuesto: el fracaso, al cual Bordas (1980) define en términos de la dificultad percibida del trabajo

desempeñado. Así, si un individuo realiza un trabajo fácil, que le exige muy poco esfuerzo, se sentirá a disgusto y, por otra parte, si es un trabajo demasiado difícil y le exige un esfuerzo superior al que está en condiciones de dar, le producirá igualmente insatisfacción. En ambos casos el individuo se sentirá fracasado. Igualmente considera como predictor del fracaso el hecho de no ser perseverante, de tener poca estabilidad emocional y de poseer un nivel de aspiración exageradamente alto o bajo.

Combs y Snygg (1959) hacen hincapié en las experiencias que el individuo adquiere al convivir con su ambiente. En este caso, si la experiencia resulta un fracaso, se puede originar un nuevo conjunto de percepciones y experiencias, el individuo que a través de la valoración de sus propias experiencias se ve a sí mismo como fracasado finalmente se llega a considerar como indigno, indeseable, inaceptable e incapaz, y tiene un concepto negativo de sí mismo.

Casullo y Cayssials (1994) mencionan que las personas con una fuerte necesidad de evitar el fracaso tenderán, defensivamente, a fijarse metas muy fáciles o muy difíciles de lograr. Las personas que tienden de manera muy marcada a evitar fracasos (más que a alcanzar un objetivo específico) suelen fijarse planteamientos o propuestas riesgosos o, por el contrario, a poner distancia y a posponer la toma de decisiones en forma constante. Con respecto a esto mismo, Mahoney (1977), realizó una serie de estudios y encontró que las personas con mucho miedo al fracaso evitan las situaciones donde tienen que competir, teniendo como consecuencia el planteamiento de metas inalcanzables, establecimiento de metas riesgosas y preferencia por ocupaciones inexistentes.

El fracaso es igualmente abordado por Maslow, quien lo explica con el llamado "Complejo de Jonás", el cual representa la "evasión del desarrollo" (una defensa contra éste). Para la mayoría de los individuos es posible ser mejores de lo que son actualmente pues tienen potencialidades no utilizadas o no desarrolladas totalmente. Sin embargo, evaden las propias vocaciones constitucionales (destino, tarea en la vida, misión) y huyen de las responsabilidades dictadas por la naturaleza, por el destino, o por accidentes, al igual que Jonás intentó, en vano, huir de su destino. Esto sucede debido a que se teme a las potencialidades más elevadas que se poseen.

El individuo no sólo es ambivalente ante sus posibilidades personales más elevadas, sino que también está en un perpetuo y universal conflicto de ambivalencia respecto a esas mismas posibilidades elevadas en otras personas y en la naturaleza humana en general. El hecho es que ama y admira a las personas que encarnan la verdad, la bondad, la belleza, etc., pero es esto mismo lo que ocasiona que pierda el aplomo, el dominio de sí mismo y su seguridad, al percatarse de su propia inferioridad por reconocer la superioridad de otros, demostrando así hostilidad ante ellos, como una consecuencia comprensible.

Otra causa para no desarrollar al máximo las potencialidades es el llamado "orgullo pecaminoso", el cual aparece cuando el individuo supone que rebasará y superará a los grandes maestros de la historia, porque piensa en superarlos; esto lo toma como una loca fantasía e incluso teme a sus pensamientos delirantes (paranoia de grandeza).

El valor del ser da la posibilidad de resolver el complejo de Jonás, el conocimiento de los valores últimos o intrínsecos, que son también las necesidades más elevadas o las metanecesidades, permite comprendernos a nosotros mismos y a no evadir la conciencia de la verdad, a no tener miedo a la responsabilidad y a eliminar la ansiedad de la autorrealización.

Después de analizar las definiciones propuestas, se presentan a continuación algunos factores asociados con la percepción de fracaso personal:

1. La depresión y el pesimismo se asocian con fracaso, en cuanto a que provoca una baja en la energía del individuo para la realización de sus actividades. La persona utiliza esto como un mecanismo de defensa para justificar su fracaso con el cansancio y, además, por este mismo no realiza sus actividades para protegerse del fracaso.
2. Falta de concordancia entre los requerimientos de la ocupación y las habilidades del individuo, ya sea que los requerimientos sean exageradamente superiores o muy inferiores a dichas habilidades.
3. Falta de interés y gusto por parte de la persona en cuanto a la profesión u ocupación ejercida.
4. Fracayos anteriores que influyen en la percepción del individuo, haciendo que se visualice como incapaz, inaceptable e inseguro para la realización de las actividades.
5. Control de impulsos inadecuado que provoca la expresión de sus pensamientos y sentimientos, dejándose llevar sin tomar en cuenta el contexto.
6. *Locus* de control externo, lo cual hace que uno dependa del exterior para conseguir sus propósitos, en vez de realizarlos por sí mismo.
7. Baja tolerancia a la frustración, la cual limita la variedad de actividades en las que el individuo se involucrará, permitiendo realizar sólo aquellas donde tiene la seguridad de lograr el éxito siendo el mejor.

Es importante para el orientador tener presentes las definiciones y los factores asociados con el éxito y el fracaso, ya que esto le proporcionará las bases de qué es lo que debe tomar en cuenta al momento de orientar al alumno. Deberá analizar las experiencias de éxito o fracaso anteriores, la orientación al logro, *locus* de control, control de impulsos, capacidades, intereses y gustos del individuo, así como los requerimientos del ambiente. Estos requerimientos deben determinarse apeándose a las condiciones reales del mercado de trabajo en el medio en que vive la persona.

Bajo este marco, la orientación se dirigirá a eliminar y transformar los obstáculos que impiden el logro del éxito en las personas. Es importante considerar el hecho de que cada persona es capaz de tener éxito, pero es necesario que sea consciente de los factores que la llevarán a lograrlo, para que así pueda cambiar actitudes y comportamientos que se lo impidan, y busque un ambiente en el que se facilite su desarrollo.

PARTE



DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN

Capítulo 13. Papel del orientador en la escuela	103
Capítulo 14. Orientación uno a uno	111
Capítulo 15. Habilidades para una orientación efectiva	117
Capítulo 16. Medición y evaluación en orientación	135

PAPEL DEL ORIENTADOR EN LA ESCUELA

En 1952, en México se estableció la orientación educativa en las escuelas secundarias con el fin de apoyar y dar solución a los problemas de aprendizaje y conducta de los educandos (DGEST, 1999) y según la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO, 1993), con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de detección y canalización de los alumnos hacia el trabajo. Para cumplir con estas expectativas, la orientación se apoyó fuertemente en la psicometría, midiendo las capacidades e intereses de los alumnos como acciones principales.

Bajo esta perspectiva, en 1967, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), institucionalizó en los tres grados de secundaria los servicios de orientación educativa, a través de un programa consistente en dos horas de orientación a la semana para cada salón de clases. De éstas, una era frente a grupo y la otra para actividades de gabinete, mejor conocido como “de servicios educativos”. De igual forma, en 1971, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), estableció el servicio de orientación en las escuelas secundarias de su subsistema.

En ese entonces, las doctoras Teisser y Zendejas y un equipo técnico de orientadores, se dieron a la tarea de asesorar, coordinar y evaluar sistemáticamente el área a través del organismo creado en 1966 y que se denominó Sistema Nacional de Orientación Vocacional (SNOV), labor que realizaron en estrecha vinculación con el Departamento de Orientación Educativa de la DGETI, instancia que propuso un programa para secundaria.

Calvo y colaboradores (1993), consideran que es a partir de la creación del SNOV cuando la orientación vocacional llega a considerarse una alternativa viable para el cumplimiento del proyecto del desarrollo económico del país. Según Hoyos (1987), la orientación vocacional dejó de ser exclusivamente un interés privado para convertirse en un interés público incorporado plenamente a la política educativa.

En octubre de 1984 se emitió una de las iniciativas más importantes del Estado mexicano para impulsar la orientación educativa, cuando el presidente Miguel de la Madrid decreta la fundación del Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) hecho que favoreció el desarrollo de los servicios de orientación educativa en el país.

En el periodo presidencial 1988-1994, se implantó el llamado Programa para la Modernización Educativa, el cual señaló como una de sus acciones principales por realizar en el nivel de secundaria, el encauzar y fortalecer los servicios de orientación educativa identificando la necesidad de definir con claridad las funciones de los orientadores. Tendiente a ello se emitieron tres Guías Programáticas de Orientación que recalaban la innegable trascendencia de los servicios de orientación educativa, los cuales se proponían como coadyuvantes para prevenir el fracaso escolar, problemas sociales, y de salud, entre otros (SEP, 1990).

En el ciclo escolar 1993-1994, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró y difundió un nuevo plan de estudios para la educación secundaria, el cual dio cabida a la orientación educativa como asignatura para los alumnos de tercer grado advirtiendo que ésta se centraría en los aspectos de mayor importancia en el desarrollo personal y social del estudiante. La misma SEP, en la presentación que hace del enfoque de la asignatura de Orientación Educativa en 1994, asienta: ... "la asignatura no sustituye al servicio individualizado, sino que lo complementa y permite al orientador localizar los casos y asuntos en los cuales su intervención puede ser oportuna y positiva".

Sin embargo, en la práctica la SEP condenó a los servicios de orientación a ser actividades docentes con la intención de prevenir y solucionar integralmente los problemas y obstáculos que como adolescentes enfrentan los alumnos en esta edad. Esta asignatura pretendía, en suma, ofrecer espacios de discusión y reflexión para que el estudiante tuviese la oportunidad de informarse y formar sus propios criterios en relación con aspectos esenciales de su desarrollo personal.

Desde entonces, existía la idea equivocada de que la orientación como asignatura y contenido del programa de estudios, es un escenario para que los estudiantes en forma colectiva se informen y reflexionen sobre los procesos y problemas que típicamente influyen de manera directa sobre su vida personal. Desafortunadamente, esta acción mermó y estuvo a punto de acabar con la función de orientación individual a nivel de cubículo, quizá por lo costosa de realizar en comparación con esta propuesta colectiva como asignatura. La historia se repite en el sistema educativo mexicano, se tomaron acciones que sin evaluar su eficacia, reducían los costos de los servicios educativos complementarios.

El argumento anterior se sustenta ante las cifras alarmantes de fracaso escolar en el nivel medio superior, las cuales según estadísticas del INEGI (2001) sobrepasan

50% de los alumnos matriculados en las preparatorias ese año. Esto demuestra que no todos los alumnos son capaces, en el ámbito grupal, de cubrir sus necesidades específicas de adaptación y desarrollo personal. Asimismo, que el trabajo de grupo no puede facilitar e impulsar a todos los estudiantes a continuar su aprendizaje de una manera autónoma. Además, la transformación de la actividad de orientación en una práctica frente al grupo por decreto, sin la provisión de recursos y capacitación necesarios al personal responsable y sin estudios para delimitar sus alcances y limitaciones ha ocasionado que esta no haya podido cumplir adecuadamente sus funciones.

Enfrentar el avance de la nueva asignatura de orientación, implicaba entrenar y capacitar al orientador en técnicas grupales y labores docentes, así como equipar a las escuelas con los materiales bibliográficos que facilitarían el desarrollo de los contenidos programáticos, recursos que a la fecha no existen para las labores de orientación en la escuela.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación en México afianza su presencia en la escuela secundaria en la orientación filosófica de la educación mexicana contenida en el Artículo 3º de nuestra Constitución Política, el cual sostiene que mediante la educación "deben formarse mexicanos con facultades íntegramente desarrolladas, con amplia capacidad de comprensión de nuestros problemas, conscientemente sensibles a las demandas de solidaridad internacional, con carácter libre de fanatismos y prejuicios; con imaginación creadora para responder a los retos del mundo actual, y capaces de entender y vivir la democracia. Aptos para fortalecer la cultura nacional y la de todo el género humano y para hacer más independiente a la nación" (SEP, 1994).

La Ley General de Educación estipula que además de lo establecido en el segundo párrafo del mencionado artículo se debe dar prioridad al desarrollo de competencias y actitudes dando atención real a las necesidades y características de la comunidad.

Como es fácil apreciar, tanto el crecimiento de la matrícula como de la eficiencia terminal están vinculadas a la cobertura y calidad educativa. En el Programa de Desarrollo Educativo, se considera que "estas dos últimas se conjugan para lograr una mayor equidad" (SEP, p. 30, 1995) y enuncia como propósitos animadores de la educación básica la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación que se imparta. La equidad se entiende como el compromiso de alcanzar una mayor justicia educativa, dando más a quien menos tiene, vinculando la educación con las necesidades e intereses del educando, haciéndola pertinente a sus condiciones y aspiraciones personales, sin perder de vista que la educación es una vía hacia una mejor manera de vivir. En este ámbito, Soler (1989) opinó que se debe dar lo que él llamó "la incardinación de la orientación en el proceso educativo" (p.37), y enfatizó

que el principal motivo para que ésta se produzca consiste en “la adecuación de las metas generales de la educación a una persona concreta, alcanzar los objetivos de aquella a través del logro de los objetivos de cada sujeto” (p.38).

Al respecto, Repetto (1992) afirmó “si se realiza la integración de la orientación en el proceso educativo, parece claro que la educación puede alcanzar el fin específico que en nuestro tiempo le corresponde” (p. 36). La orientación reforzaría el proceso educativo por lo que es necesaria su presencia dentro del mismo.

En resumen, la orientación en las escuelas debe facilitar el tránsito hacia niveles superiores de educación, promover la adaptación y el ajuste durante el periodo de la adolescencia y promover el logro escolar y el aprendizaje con la finalidad de abatir los posibles factores de riesgo que pudiesen dificultar el sano desarrollo del alumno.

Según Guerra y colaboradores (1988), a la orientación también le corresponde atender situaciones en las que el alumno requiera de apoyo en los ámbitos:

1. Escolar, pues le es preciso al alumno conocer el ambiente físico e institucional para desenvolverse con eficiencia y obtener el máximo aprovechamiento de ellos facilitando por este medio su óptimo desempeño escolar.
2. Personal, mediante actividades de apoyo para el mejor manejo de su conflictiva individual.
3. Vocacional, promoviendo tempranamente en éste el conocimiento y análisis del contexto —en términos personales, educativos y socioeconómicos— en el que realiza su elección de estudios posteriores a la secundaria y su ulterior (aunque para algunos muy actual) elección ocupacional.

Aunque en esta obra se argumenta que el proceso de orientación es uno y el mismo en cualquier ámbito, es indispensable que en todas las escuelas de cualquier nivel exista un gabinete de orientación atendido por orientadores profesionalmente preparados para atender las necesidades del alumno.

CONCEPTO DE ORIENTACIÓN

La polisemia de la palabra “orientación” ha dado origen a confusiones y dispersiones principalmente cuando se ha referido al campo educativo.

Muchas son las definiciones dadas, sin embargo, en opinión de Rodríguez (1995) “casi todos los autores coinciden, a grandes rasgos, en caracterizar la orientación como un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social” (p.11).

Al ser un proceso, implica que está sujeta a un conjunto y a una serie progresiva de pasos en pos de un objetivo, que bien puede ser prevenir, mejorar o solucionar problemas u obstáculos, y se lleva a cabo de forma personalizada. O también puede tratarse de la orientación cuyo propósito fundamental es desarrollar el conocimiento de sí mismo de los educandos de sus habilidades, aptitudes, intereses y necesidades

educativas. Además de fomentar su conocimiento de las oportunidades tanto educativas como profesionales y del entorno físico y sociocultural en el que se desenvuelve como individuo para que haga un mejor uso y aprovechamiento de las oportunidades mediante la formación de proyectos de vida realistas.

Lázaro y Asensi (1986) plantearon que en uno u otro sentido, la orientación supone una organización mental de los elementos de un medio que nos parece a primera vista no estructurado, es un proceso que depende de la continuidad de la acción educativa y del propio desarrollo evolutivo del sujeto hacia su autonomía y, por tanto, propende al desarrollo máximo de su personalidad y el logro de la autonomía personal, entendida ésta como el aumento de la capacidad del individuo para enfrentarse a la diversidad ambiental para seleccionar lo más coherente con el yo y, como consecuencia, elegir adecuadamente.

PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación se preocupa sistemáticamente por la persona, por lo que es necesariamente individual, su fin es la autonomía del individuo para orientarse en función de la propia dinámica personal. Sus servicios son: 1) de carácter universal, es decir, que están disponibles para toda persona; 2) son continuos y progresivos, por tanto, se pueden brindar en cualquier momento del desarrollo del individuo y no sólo cuando éste se encuentre en un estado crítico o cursen por momentos clave en su desarrollo; 3) es informativa, de manera que permite a la persona contar con mayores conocimientos para poder enfrentarse con mejores perspectivas, en este sentido la orientación resulta estimulante, alentadora y entusiasta.

La filosofía de la orientación en México tiene una clara intención preventiva que alude a reducir la problemática prevalente en las escuelas que pudieran afectar el desarrollo de los alumnos y su permanencia en las mismas. Por lo anterior, enfatiza la identificación y manejo de factores riesgo y una intervención pertinente en la población que aún no presenta la problemática pero que no es inmune a ella. De igual forma, aborda a los alumnos con alguna problemática, primordialmente la reprobación en una o más asignaturas al inicio del año escolar, quienes si se atienden podrían lograr un promedio final aprobatorio. Sin embargo, no es fácil precisar límites entre lo preventivo y lo remedial ya que ambos son partes de un continuo e incluso podría sostenerse que existe una imbricación entre ellos.

La prevención primaria puede ser proactiva o reactiva. La proactiva es aquella acción que intenta impedir la ocurrencia de factores de riesgo que pudiesen afectar el desarrollo sano del individuo potenciando sus capacidades. La prevención reactiva es la que trata de preparar a la persona para reaccionar de forma eficaz ante una situación estresante, en ella se realizan acciones en los momentos en los que se sabe que el alumno estará expuesto a una situación que implique riesgo y para ayudarlo a reaccionar de manera eficiente. Por ejemplo, la preparación que puede recibir ante

el inminente divorcio de sus padres. La prevención terciaria, es aquella que “actúa mediante la rehabilitación en gran escala de las personas para devolverles su capacidad productiva tan pronto como sea posible”, en el ámbito educativo corresponde más bien a lo remedial (Fernández-Ríos, 1994). Un ejemplo de este caso sería la atención que se les da a los alumnos reprobados al final del año escolar para que presenten algún examen extraordinario.

DESTINATARIOS DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La DGEST (1999) señala como destinatarios de los servicios de orientación educativa a los alumnos, docentes, y padres de familia.

En las acciones referidas a los alumnos de este nivel educativo se exige un diagnóstico previo del estado de cosas partiendo del hecho de que estos educandos se encuentran en el último ciclo de educación básica y que la atención que se les brinde “debe partir de sus necesidades y características, las cuales están determinadas por una parte por su propio desarrollo —pubertad o adolescencia— y por otra, por el mismo proceso de educación formal que protagonizan” (DGEST, 1999, p. 7).

Si bien la labor de los servicios de orientación educativa no se centra en cuestiones curriculares, tampoco puede desconocerlas o ignorarlas y se ubica en la convergencia que el proceso educativo tiene en el desarrollo personal del alumno, pues en la orientación educativa toda la problemática de éste se estudia y se canaliza desde la perspectiva de los procesos en los que está inserto por su situación escolar.

Las acciones dirigidas a profesores son un punto clave en este tipo de programas con pretensiones preventivas, pues en la medida que éstos se involucren, “estarán en posibilidades de participar tanto en la detección de necesidades de apoyo propias y de los alumnos, como en la implementación de acciones que eviten la aparición de problemáticas que pudiesen dificultar u obstaculizar el proceso educativo” (DGEST, 1999, p. 9).

En cuanto a los padres de familia y tutores, éstos son importantes por la necesidad de estar involucrados en el desarrollo pleno de los hijos y debido al compromiso de colaborar en el proceso educativo desarrollado por la escuela, y la responsabilidad de apoyar al inscrito en todas sus situaciones escolares a lo largo de su permanencia en la institución. Resulta incuestionable que el logro de los aprendizajes promovidos en la escuela dependen en gran medida de la dinámica familiar (Wenglinsky, 2002). Debido a ello es que la escuela y la familia deben darse a la tarea de funcionar en una interacción permanente que facilite una actuación armónica y coordinada en beneficio de los educandos adolescentes.

En este sentido, los servicios de orientación educativa deben establecer programas de orientación familiar con temas referidos a los propósitos educativos de la escuela, la función de los padres de familia en la formación de sus hijos, las responsabilidades compartidas entre padres de familia y escuela en la actividad académica, así como mesas redondas y grupos de trabajo informativos sobre diversos temas de

Cuadro 13-1. Tipos de problema en la orientación

Aprendizaje	Conducta	Vocación
Mantiene un buen registro del avance escolar del alumno	Conoce del comportamiento y conducta general mediante la observación e informes	Detecta aptitudes y preferencias
Registra oportunamente promedios, materias aprobadas, reprobadas, etc.	Mantiene relación con los padres de familia y los demás maestros	Presenta información acerca de las opciones educativas del medio
Mantiene un contacto permanente entre el maestro de clase y el orientador	Funge como mediador en conflictos entre compañeros o con los maestros	En la enseñanza media se presentan tres tipos principales de conflictos:
Busca motivar a aquellos alumnos que presentan bajo rendimiento escolar o que han reprobado		– Alumnos indiferentes o apáticos frente a la necesidad de elegir estudios futuros
Presenta técnicas de estudio, métodos para tomar notas, técnicas de memorización, etc.		– Indecisión y titubeo en la elección de carrera debido a la falta de información adecuada
		– Elección vocacional errónea

interés a los padres de familia, en los que podrían incluirse cómo educar a los hijos, intereses y características de la etapa vital llamada adolescencia, y así por el estilo.

Por último, la orientación debe ser eficaz en la promoción del desarrollo personal y la valoración de sí mismo del alumno (autoestima), la cual es un indicador de estabilidad emocional, de esta manera se evitarían posibles dificultades o problemáticas en el desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, el ajuste y adaptación social en términos del desarrollo adecuado de roles que desempeña el alumno en su entorno. El cuadro 13-1 resume las principales actividades que se abordan en la orientación.

ORIENTACIÓN UNO A UNO

PROCESO DE LA ORIENTACIÓN INDIVIDUAL

CUBÍCULO DEL ORIENTADOR

Para que el proceso de la orientación tenga un carácter profesional y sea eficaz, es necesario contar con condiciones físicas adecuadas, lo que incluye un gabinete o cubículo adecuado, materiales de apoyo como pruebas psicométricas y papelería, y llevar un sistema de administración de los servicios apropiado, como una libreta de citas, trípticos de información acerca de los servicios, etc.

El trabajo del orientador debe realizarse en un ambiente de intimidad donde no existan interrupciones frecuentes, en un espacio cómodo, bien iluminado y sin ruidos que pudieran interferir con la comunicación directa y eficaz, que es necesario establecer en el acto de orientación.

Ya que el orientador debe mostrar una actitud de apertura, empatía y ser amistoso y cordial con el alumno, durante el proceso de entrevista es necesario contar con sillas cómodas que estén dispuestas una frente a otra, pero rotadas 45 grados y con una distancia de alrededor de un metro entre ambas. Muchos autores recomiendan que no existan barreras físicas entre el orientador y el alumno, por ejemplo, un escritorio (aunque a veces la distancia es signo de prudencia y es recomendable).

También es importante tener en el cubículo un reloj que permita al orientador administrar su tiempo y conducir la sesión de manera eficaz.

En muchos lugares, el cubículo del orientador es en sí una cámara de Gesell, (una habitación con un espejo de dos vías y con un cuarto adjunto de observación). Es decir, el gabinete de la orientación es a la vez un laboratorio de conducta humana y un campo de entrenamiento para futuros orientadores, por la existencia en algunas de las paredes de un espejo de doble vía adyacente a un cuarto en el que el supervisor y otros estudiantes pueden observar el desarrollo de la sesión.

Cuando no se use, es importante que el espejo tenga una cortina que lo mantenga oculto. En las sesiones de orientación o supervisión es indispensable advertir al alumno de la presencia de observadores detrás del espejo y de obtener su consentimiento para que observen la sesión.

De igual forma, cuando existan cámaras y micrófonos, se deberá aclarar cuando estén apagadas o en desuso y deberá obtenerse el permiso del alumno para grabar o filmar la sesión. La presencia de estos elementos de observación y registro son indispensables para el entrenamiento y supervisión del orientador en ciernes, pero su uso, en casos reales, requiere de un alto grado de juicio crítico y ética profesional.

PROCESO DE ORIENTACIÓN

Consiste en una secuencia de etapas predecibles y controladas por el orientador, y debe tener una duración relativamente corta, ya que la investigación al respecto ha demostrado que en promedio, seis sesiones son el máximo recomendable para una orientación eficaz; por lo general, después de este tiempo, si no hay resultados favorables, esto puede ser indicativo de que el alumno no está preparado, maduro o listo para tomar decisiones, o bien, que el problema en cuestión no tiene solución o necesita otro tipo de intervención psicoterapéutica. Si el lector desea profundizar en la funcionalidad de la psicoterapia a corto plazo, conviene que consulte a Krumboltz (1969) y a Coren (2003).

Aceptar la falibilidad del proceso de orientación es fundamental para hacer de ésta una actividad humanística pero científica, y para reconocer los límites y fronteras de la orientación, ya que ésta no es panacea ni remedio para todos los males que pueden aquejar a un adolescente.

Desde luego, el orientador ante un proceso no exitoso podrá tomar ciertas medidas, como por ejemplo, referir a otro orientador, enviar al muchacho a un grupo de apoyo o terapia de grupo, dar un periodo para reflexión y reiniciar otro periodo de orientación o referirlo a otro profesional, quizá uno mejor capacitado para el problema en cuestión. Es importante resaltar lo anterior, ya que para la investigación acerca de la orientación es fundamental contar con criterios de éxito y también de fracaso con la finalidad de mejorar el proceso de orientación de manera real.

Las fases del proceso de orientación son: primera impresión, clarificación del proceso, establecimiento del *rappor*t, establecimiento de una relación terapéutica,

análisis y dilucidación del problema, de decisión-acción y terminación. En este capítulo se analizarán cada una de estas fases con detalle, con la finalidad de identificar las habilidades, conocimientos y aptitudes necesarias para una orientación eficaz. Healy (1982) sugieren que este proceso no debe exceder de seis sesiones, en búsqueda de una eficiencia, enfoque y orientación al logro en el trabajo del orientador.

PRIMERA IMPRESIÓN

La primera impresión del alumno es fundamental, nos da una idea global del estado general y de su actitud ante el proceso de la orientación. El orientador experto observará detenidamente los rasgos físicos, las actitudes y la disposición hacia el proceso de orientación. En cuanto a los rasgos físicos, el orientador debe observar el aliño, la forma de vestir, la presencia de cicatrices, tatuajes y aditamentos que pudieran otorgarnos alguna información acerca del individuo. En cuanto a las actitudes, deberá observar su interés, preocupación, empeño y apertura hacia el orientador y el acto de orientación. Finalmente, en cuanto a la disposición, se deberá observar si acude de manera voluntaria con ganas de resolver sus problemas y tomar decisiones, o si se muestra persuadido u obligado al acudir con el orientador.

CLARIFICACIÓN DEL PROCESO

En la primera sesión resulta indispensable clarificar los propósitos de la orientación y delimitar los productos y expectativas de este proceso, es decir, el alumno deberá estar claro de lo que puede esperar y lo que no, tanto del orientador como del proceso de orientación. En la primera sesión, es indispensable delimitar los objetivos y establecer las metas de la intervención, clarificar la función del orientador y, sobre todo, señalar la responsabilidad del alumno en las decisiones a tomar. En muchos casos, será necesario establecer un contrato, verbal o por escrito, de los tiempos, obligaciones mutuas y costos en su caso.

No es superfluo enfatizar este punto, ya que uno de los riesgos más grandes del proceso de orientación son los posibles daños que pudieran ocurrir en el alumno con expectativas irreales acerca del mismo. Como toda intervención profesional, los resultados e índices de éxito varían.

ESTABLECIMIENTO DEL *RAPPOR*T

Desde la primera sesión, es importante establecer una relación afectiva y sensata con el alumno que genere un clima de confianza y un ambiente de protección para que éste pueda revelar sus sentimientos y pensamientos durante el proceso de orientación. Al establecimiento de un vínculo afectivo y de respeto se le llama *rappor*t y éste es un precursor insoslayable de la relación terapéutica. "El *rappor*t se basa en la confianza, respeto y aceptación mutuos" (Sattler, 2003 p. 13, Vol. II). Cabe aclarar, que en su establecimiento no solamente influyen factores que pudieran estar bajo el

control del orientador, en muchos casos existe cierta “química” que lo facilita o dificulta. Siendo la orientación un acto humano, en ocasiones cuando la “química” entre el alumno y el orientador sea adversa para el establecimiento del *rapport*, el orientador está obligado a señalar este punto y a referir al alumno con otro orientador.

ESTABLECIMIENTO DE UNA RELACIÓN TERAPÉUTICA

A medida que las sesiones transcurren, el *rapport* inicial deberá llevar al establecimiento de una relación terapéutica o una relación de “trabajo” que consiste en un nivel de conversación caracterizado por la revelación de ideas y sentimientos y la sensación de un ambiente de confianza y confidencialidad que permitan el análisis a profundidad del problema. En la relación terapéutica, el estudiante percibe al orientador como un aliado y confidente, y a veces como un espejo donde ve reflejados sentimientos que antes no eran conscientes. En este ambiente de confianza y de reflexión, se procura la introspección (o *insight*), es decir la experiencia de “ajá”, que es la súbita aclaración del pensamiento y el descubrimiento de una ‘verdad’ o ‘idea’ que antes no era clara porque el individuo no estaba consciente de ella.

Existen varias actitudes del orientador que contribuyen a la creación y el mantenimiento de una relación terapéutica, dentro de éstas se destacan:

1. La empatía, mediante la cual se demuestra al alumno que se le está escuchando y presupone una serie de conductas del orientador, como mostrar deseos de comprender, tratar lo que es importante para el alumno, uso de respuestas que denoten comprensión de las ideas y sentimientos explícitos e implícitos de éste. Las buenas habilidades para escuchar son difíciles de adquirir y de poner en práctica [...] esto es particularmente cierto en el caso de entrevistadores novatos [...]. Ser un buen escucha implica estar libre de preocupaciones y prestar toda la atención [...] también implica escucharse a uno mismo [...]. (Sattler, 2003, Vol. II. Pp. 10 y 11.)
2. La autenticidad, la cual ayuda a la reducción de la distancia emocional entre el orientador y el alumno, aquí se incluyen conductas de refuerzo no verbal como el contacto ocular; el hecho de no enfatizar el rol y la autoridad; el mostrar congruencia entre la conducta verbal y no verbal por parte del orientador y la espontaneidad, que es la capacidad de expresarse con naturalidad.
3. La aceptación incondicional, es lo que permite al alumno sentirse libre para tratar sus problemáticas sin temor a ser criticado. Es importante no confundir la aceptación con el apoyo de sus ideas. Ésta se expresa por conductas como el compromiso con el bienestar del alumno, evidenciar un esfuerzo por entender y una actitud no valorativa.

ANÁLISIS Y DILUCIDACIÓN DEL PROBLEMA

Toda vez establecida la relación terapéutica y desarrollada una alianza de trabajo entre el orientador y el orientado, se procede al análisis del problema central que ha

motivado el acto de orientación. En este proceso, el binomio deberá explorar circunstancias, alternativas, costos, y pros y contras de las decisiones potenciales que el alumno pudiera tomar. Este análisis requiere que el orientador mantenga una posición objetiva, que no involucre sus propios sentimientos o aspiraciones, y respete la individualidad del alumno.

El orientador, en esta fase, deberá estar específicamente entrenado para manejar al mismo tiempo el significado de las conductas, el flujo del pensamiento y los principios que rigen el raciocinio del alumno, así como los sentimientos y emociones que surgen durante el proceso. El orientador deberá buscar consistencia y congruencia entre lo que el alumno dice, siente y quiere hacer y deberá facilitar la toma de conciencia de las consecuencias de las decisiones a tomar.

FASE DE DECISIÓN-ACCIÓN

El resultado deseable del proceso de orientación debe ser la toma de decisión por parte del alumno, ya sea respecto de la elección vocacional o de cualquier otro aspecto de su vida que pudiera estar interfiriendo con sus estudios o su vida personal, que haya motivado el acto de orientación. Cabe señalar que en muchos casos la resultante de la orientación es precisamente el no tomar decisiones por ahora, o bien, el producto final es un incremento de la conciencia de la persona y su situación.

Desafortunadamente, como cualquier otra actividad humana que se base en los principios científicos del comportamiento humano, no es posible alcanzar el éxito siempre. La orientación es un acto falible, y es importante para el orientador aceptar las ocasiones en que no se han alcanzado las metas del proceso. Algunos orientadores expertos sugieren que finalmente en la orientación, como en la psicoterapia, sólo hay dos salidas posibles del proceso: que el orientado cambie lo que piensa y siente de los hechos y que actúe de manera activa y consciente para cambiarlos; o que no cambie lo que piensa y siente de los hechos y, por tanto, no trate de cambiarlos.

FASE DE TERMINACIÓN

Es importante que la orientación tenga un final planeado y que el orientado tome conciencia del punto de inicio, del de culminación, y de los cambios y logros obtenidos durante este intervalo. Debido a lo anterior, es indispensable que el orientador sea al mismo tiempo un administrador de los tiempos, los contenidos, las estrategias y las metas del proceso. La claridad de éstas incrementará las probabilidades de que el alumno concluya el proceso de orientación (en ocasiones los alumnos simplemente dejan de asistir) y por tanto las probabilidades de éxito y de ayuda efectiva disminuyen.

En repetidas ocasiones se crea cierta dependencia hacia el orientador, la cual resulta indeseable mantener al término del proceso de orientación. En ésta buscamos que el alumno resuelva problemas al tiempo de promover autonomía, responsabilidad personal y la capacidad de transferir las habilidades aprendidas durante el proceso a otros problemas de la vida y en otras etapas del desarrollo.

A veces es deseable recordar al alumno el número de sesiones y señalar la proximidad de la última sesión, con la finalidad de facilitar la preparación para el cierre del proceso.

En la última sesión, el orientador debe ser capaz de resumir los logros y los avances, de estimular al alumno a tomar las acciones decididas, y de explorar la posible utilización de las habilidades desarrolladas en otros tiempos y circunstancias.

Cerrar los asuntos pendientes es indispensable para evitar daños futuros y permitirá que el alumno regrese nuevamente con el orientador seguro de poder resolver nuevos retos y problemas de manera eficaz en un ambiente protegido.

15

HABILIDADES PARA UNA ORIENTACIÓN EFECTIVA

El orientador eficaz percibe lo que está sucediendo en su ambiente, y en el mundo de la otra persona: el alumno. El orientador debe ver los problemas del orientado sin la pasión y los sentimientos que nublan la percepción clara y objetiva del problema. Además, es capaz de identificar áreas que necesitan una exploración más concreta, reta a otros con cuidado y comprensión, y colabora en la elaboración y toma de decisiones de sus alumnos.

Algunas de las habilidades que debe poseer un orientador son: planificación de metas, perseverancia, habilidad para relacionarse con la gente, saber entrevistar y administrar pruebas, facilidad de palabra y, sobre todo, saber escuchar.

En este capítulo se abordan las habilidades necesarias para una orientación eficaz y se señalan los aspectos a cuidar durante la entrevista individual y el trabajo con el alumno a lo largo del proceso de orientación.

ENTREVISTA

La entrevista es una técnica que requiere de mucho entrenamiento para poder dominar las habilidades requeridas para una información bidireccional eficaz y profesional con la finalidad de obtener la información necesaria acerca del alumno, y guiarlo hacia la toma de decisión, intromisión o resolución de problemas.

Carkuff (1973), señala que la entrevista es una conversación que implica dos o más personas hablando entre sí, la cual es conducida por uno de los participantes, quien está interesado en obtener información de la otra parte. Cambrón (1991) proporciona una definición más adecuada para la posición de orientadores y afirma que la entrevista es una situación de comunicación basada en la relación experto-alumno, y que de manera progresiva va desarrollando las características de la persona o alumno y de la cual se espera obtener un beneficio.

Debido a que la entrevista es una interacción humana, cada una tiene características particulares de acuerdo con el momento y circunstancia que la rodean (Rodríguez, *et al.*, 1996). Según el método utilizado, la entrevista puede ser:

- a. Modelada. Planeada y organizada con anticipación, tiene el propósito de eliminar fallas y limitaciones. Permite registrar completa y sistemáticamente la información, es una guía definida para obtener la información deseada.
- b. No dirigida. Permite mayor libertad para expresarse y determinar el nivel de la plática. Las preguntas son generales para mantener hablando al entrevistado mientras el entrevistador escucha cuidadosamente sin interrumpir ni discutir. Esta técnica requiere de gran experiencia y aplomo por parte del entrevistador para mantener la conversación dentro del tema y controlar los silencios e imprevistos que pudieran presentarse.
- c. De presión. Consiste en colocar al entrevistado en un papel defensivo. Las preguntas son abruptas y el entrevistador se presenta tajante y hostil. Uno de los objetivos es seleccionar individuos que controlen su carácter y que sepan reflejar calma a pesar de la agresión.

En cuanto al manejo de la entrevista, ésta puede ser:

- a. Directiva. El entrevistador mantiene control sobre el entrevistado con preguntas específicas y definidas. Ofrece poca información espontánea, que es la que refleja las características y valores del entrevistador.
- b. No directiva. Aquí el entrevistado provoca una conversación casi libre de estructura y sistema. El reto es interpretar los datos que podrían ser inadecuados e incompletos si el entrevistador no es una persona perspicaz.
- c. Evolutiva. El entrevistador estimula al entrevistado para que hable sobre los temas necesarios, controla los aspectos informativos y maneja el tiempo para obtener la información e interpretarla adecuadamente.

Con el manejo adecuado de la entrevista se puede obtener mucha información evaluando la situación de una persona, basándose en la comunicación que se tenga con la misma; con este procedimiento se obtiene información directa o indirecta de gran valor para alcanzar el objetivo del proceso de orientación. La flexibilidad de

esta técnica, en manos de una persona hábil y perspicaz, permite extraer datos imposibles de lograr por otros medios (Cambrón, 1991).

La eficacia de la entrevista no se debe solamente a las habilidades del entrevistador para manejarla y obtener la información deseada; también hay que considerar la disposición del entrevistado hacia éste. Se ha estudiado el efecto que tiene sobre el proceso y los resultados de la entrevista, el que un individuo sea asignado a un orientador que cumple o no con sus expectativas, encontrándose que calificaron mejor los resultados de las mismas en quienes fueron asignados a su orientador preferido. Otro aspecto que se estudió fueron las influencias de las expectativas del alumno acerca de la entrevista en los resultados de las mismas, hallándose que dichos resultados fueron más satisfactorios cuando los entrevistados tenían expectativas positivas o carecían de ellas (Ziemelis, 1974, citado por Casado, 1995).

Durante una entrevista, el orientador debe identificar los puntos principales del problema que el alumno plantea, debe ordenarlos según su importancia, para que de esta forma pueda saber cuál es el punto principal que afecta a la persona, debe hacer que la persona se dé cuenta de ellos y además se deben diseñar estrategias que ayuden a alcanzar la resolución del problema y, de esta manera, orientar al individuo hacia el éxito en sus actividades cotidianas.

Una de las habilidades que debe desarrollar el entrevistador es incentivar a la persona, es decir, alentarla para que hable de sus problemas y, de esta manera, se obtengan datos específicos que ayuden al orientador a dar un diagnóstico adecuado.

Existe una serie de procedimientos que animan al alumno a narrar y reflexionar acerca de sus problemas. Dentro de estas habilidades se encuentra la de escucha y atención, las respuestas de escucha (clarificación, paráfrasis y reflexión del sentimiento) y las respuestas de acción (preguntas, la confrontación, la interpretación y la información). Sattler realiza una exhaustiva revisión sobre las habilidades del entrevistador que pueden aplicarse al campo de la orientación educativa. (Sattler, 2003, Vol. I.).

ATENCIÓN Y ESCUCHA

ATENCIÓN

La atención es la primera habilidad que debe tener el orientador, ya que de ella depende mucho cómo puedan utilizarse las demás habilidades, pero esto no quiere decir que sea suficiente para alcanzar una orientación exitosa. Todas las habilidades son importantes y están entrelazadas, mientras más habilidades posea el orientador, su capacidad de ayuda será mayor, ya que podrá interpretar y hacer un seguimiento adecuado de la información que el alumno le transmita.

Escuchar de manera atenta permite al alumno explorar ideas y sentimientos e identificar nuevos asuntos de análisis. Una buena administración de los recursos del orientador servirá para comprometer al alumno a ser sincero y retribuir la atención que le brinda. En el proceso, es importante observar cómo el alumno se relaja y se siente cómodo con el orientador cuando éste le escucha, puesto que siente que realmente es importante para la otra persona.

Según Warters (1954) y Benjamin (1980), atender implica una preocupación del orientador por todos los aspectos de la comunicación del alumno. Incluye el escuchar el contenido verbal y observar las señales verbales y no verbales, para percibir los sentimientos que acompañan el discurso del alumno y la capacidad de comunicarle que se le está prestando atención.

La atención tiene dos componentes: la percepción del alumno y la comunicación de retorno. El primero consiste en escuchar de manera eficaz y observar con cuidado, por lo que atender físicamente tiene dos funciones: es una señal para la otra persona de que el orientador está activamente presente y trabajando con ella, y ayuda a ser un oyente activo, es decir, que la atención física ayuda a la atención psicológica. El segundo es permitir al alumno conocer que realmente se le escucha, ya que la atención demuestra la preocupación e interés del orientador en el alumno a través del contacto visual, postura corporal y seguimiento verbal preciso.

Cuando la atención no es eficaz se tiene poco contacto visual, una mirada fija, postura tensa e interrupciones frecuentes del orientador al alumno cuando se está expresando. El propósito de la habilidad de atención es alentar al alumno a expresar sus ideas, darle un sentido de responsabilidad, ayudarlo a relajarse y a sentirse cómodo en la sesión de consejo y aumentar su confianza y seguridad en el orientador. Además, permite al orientador hacer inferencias más precisas acerca de las expectativas y problemáticas del alumno.

ESCUCHA

Cuando se habla de 'oír', se subraya el proceso fisiológico que tiene lugar cuando las ondas recibidas causan una serie de vibraciones que son transmitidas al cerebro; pero "escuchar", es un proceso psicológico que, partiendo de la audición, implica otras variables: atención, interés, motivación, etc. (Alemany, 1997). Egan (1981) comenta que un buen orientador es perceptivo, atiende cuidadosamente a la otra persona y escucha tanto sus mensajes verbales como los no verbales (atención psicológica), clarifica estos mensajes a través de su interacción con el alumno y actúa de manera constructiva en los resultados de la orientación. Su atención física consiste en mirar cara a cara directamente, mantener una postura abierta, un buen contacto visual, inclinarse hacia el otro, y permanecer relativamente relajado y cómodo. Escucha y atiende la conducta verbal y no verbal del alumno a lo largo de la interacción, dando signos de que está presente y que animen al alumno más que hablar a expresarse y a revelar sus pensamientos y sentimientos.

En contraste con el docente, cuya destreza primordial es la de emisor de información y facilitador de la aprehensión de ésta por parte del alumno, el orientador es primariamente un receptor de la información que emite éste, misma que debe procesarse en términos de enfoque, jerarquización, clarificación y ubicación de las preocupaciones que tiene el alumno. Saber escuchar es una habilidad muy importante para el orientador, ya que a través de la misma se colecta la información primaria acerca del problema o conflicto por el que está pasando el alumno; además, en esta habilidad se encuentran inmersas la atención, la observación y la comunicación, aspectos fundamentales para el desarrollo adecuado de una sesión de orientación.

Según Tyler (1991), el adiestramiento en la habilidad para escucha es primordial para una orientación eficaz, esto implica estar alerta tanto del alumno como del ambiente que lo rodea. Más aún, implica estar atento a los sentimientos y pensamientos del propio orientador. La atención puede clasificarse como una destreza de escucha, debido a que escuchar se define como la recepción de mensajes de un alumno, enfocando la atención, en lo que éste expresa, ya sea de manera verbal o no verbal (Egan, 1982).

OBSERVACIÓN DEL ALUMNO

Cuando se habla de problemas en el ser humano, implica tratar con sentimientos y emociones que acompañan al mismo, pero muchas veces no se expresan los sentimientos por pena al qué dirán, ya que la sociedad en cierta forma restringe al individuo, en especial a los varones, a quienes se les prohíbe llorar o expresar abiertamente que sienten tristeza; por lo que la mayoría de las veces se guardan sus sentimientos. De modo que al estar frente a un orientador y contar sus problemas, casi siempre se reflejan esos sentimientos de manera indirecta por medio de comunicaciones no verbales (como gestos, posturas, etc.) Esto ocurre, por ejemplo, cuando el alumno habla de su problema y dice que se siente bien y que no está triste por haber reprobado un examen de admisión, ya que de todos modos no quería entrar a esa escuela, pero tiene la mirada dirigida al piso y su expresión es de congoja. El orientador debe estar pendiente de todos estos indicadores para poder ayudar en la resolución de los problemas y obtener más información que la que el alumno comunica verbalmente.

Existen diferentes formas en las que el alumno manifiesta sus sentimientos; por ejemplo, permanecer en silencio, manifestar dificultad para hablar, depresión, fatiga, dolores de cabeza, sudoración, entre otras. El trabajo del orientador es hacer que el alumno llegue a estar consciente de sus sentimientos y sea capaz de expresarlos, es decir, que no los niegue, que no tenga miedo a demostrarlos y que aprenda a aceptarlos. Una forma de percibir los sentimientos del alumno es por medio de la empatía, es decir, que el orientador trate de pensar cómo se sentiría el alumno con respecto a su problema, también conocido como "ponerse en los zapatos del otro", a fin de ayudarlo.

Mediante la empatía el orientador gana la confianza del alumno, de modo que este último se siente con la libertad de decir lo que piensa y lo que siente sin miedo a ser juzgado o criticado por sus sentimientos ante el problema.

El análisis de la comunicación no verbal está dirigido a poner en claro la diferencia existente entre lo que nos dice el interlocutor y lo que realmente pretende dar a entender. Acevedo (1988) define comunicación no verbal como “una gran dimensión de los intercambios significativos de ilustración recíproca”. A lo largo de la entrevista, el entrevistado emite mensajes no verbales que acompañan, subrayan, corroboran e incluso desmienten o contradicen sus propios mensajes verbales. La comunicación no verbal es un arsenal de información que no se interrumpe ni un minuto, como sí ocurre con la expresión verbal.

La comunicación no verbal es un proceso eminentemente inconsciente que nos describe emociones y sentimientos y los manifiesta por medio del comportamiento humano. Según Ivey (1995), la difícil y compleja tarea del orientador y meta de la observación del alumno, es apreciar la dirección del pensamiento y comportamiento para poder “caminar” con él y entender esa cosmovisión única que posee de las cosas. Una vez que se ha “caminado con” el alumno en un ambiente de empatía, se le ayuda a moverse en una nueva dirección. El contenido de verdad en la comunicación oral siempre se nos presentará como altamente manipulable. De ahí que el orientador tenga que recurrir a la observación del alumno o a su comunicación no verbal.

Freud (1989) decía que “el subconsciente de un ser humano puede obrar sobre el del otro sin necesidad de pasar a través del consciente”. Si de modo subconsciente se imagina un gesto como poco amistoso se responde a éste, sin que se le analice de manera consciente, con una reacción agresiva que pronto llevará a una actitud hostil. De ello se puede deducir que, como orientadores, ha de evaluarse la mayoría de los estímulos antes de reaccionar movidos por su influencia.

Según Acevedo (1988), en el análisis de la comunicación no verbal deben distinguirse tres áreas de estudio que ocurren de manera simultánea: 1) nivel consciente (control personal o actuación), 2) nivel semiconsciente (análisis de los códigos gesticulares) y 3) nivel inconsciente (análisis de las reacciones fisiológicas involuntarias ante determinados estímulos emocionales). A partir de la segunda área, se puede ubicar la comunicación no verbal que el orientado transmite de forma genuina y no manipulada al entrevistador en las sesiones de orientación.

Las dimensiones del comportamiento no verbal, según Ivey (1988) son: a) contacto visual; b) lenguaje corporal; c) tono de voz y velocidad del habla y d) uso del espacio físico y del tiempo. Comenzando con la primera dimensión es importante identificar cuándo y en qué contexto el orientado rompe el contacto visual. Esto es una pista de lo que sucede en su mente. Los temas difíciles para el orientado tienden a causar un rompimiento del contacto visual.

En cuanto al lenguaje corporal, uno de los más relevantes y fáciles de percibir es la postura del cuerpo. El orientado puede, por ejemplo, cerrar los brazos, deslizarse en el asiento o cruzar las piernas, lo que quizá indique una actitud de poca apertura

hacia lo que se le está diciendo. También entran en esta categoría los gestos faciales. La mayoría de las veces se llevan a cabo de manera inconsciente y, precisamente porque se realizan sin pensar, tienden a comunicar un mensaje más sincero que las palabras. Esto no elimina la posibilidad de que existan personas cuyos rostros esconden muy bien sus emociones y es ahí donde surge el uso del enmascaramiento.

La máscara y su subcontexto son una forma de proteger esa frágil condición interna ocultando lo que verdaderamente se siente. Según Fast (1994), los adolescentes se vuelven aún más adeptos al enmascaramiento a medida que sus cambios corporales liberan un flujo de hormonas que conforma sus deseos y necesidades, y es algo común que padres y maestros caractericen la hostilidad adolescente como un síntoma típico de esa edad, pero tras la máscara huraña puede esconderse una persona sensible, atemorizada y vulnerable para hacer frente al mundo.

En tercer lugar, el tono de voz y la velocidad del habla del orientado dicen mucho acerca de la condición en la que se encuentra, principalmente de su estado emocional. El hablar rápido es, a menudo, asociado con nerviosismo e hiperactividad, mientras que el hablar lento se relaciona con letargo y depresión.

Entre los aspectos de la comunicación no verbal a observar, también se encuentran otros no mencionados en la clasificación de Ivey (1995), pero que son de gran importancia y utilidad, como la interpretación de los silencios, el apretón de manos en el saludo y el uso del comportamiento reflejo no verbal (técnica del espejo). En cuanto al primero, hay una variedad de significados que intentan explicar la omisión de la comunicación oral por parte del orientado, entre ellos que haya terminado de expresar una idea y quiera cambiar de tema o, que éste toque un tópico difícil para él; el saludo o apretón de manos, según su intensidad, puede transmitir desinterés si es muy débil, agresividad si es muy fuerte o que no desee comprometerse si suelta la mano demasiado pronto. En cuanto al orientador, que también es un transmisor de mensajes no verbales, Ivey (1995) comenta: “Si usted observa el lenguaje corporal de su alumno y deliberadamente asume su misma postura, se encontrará a usted mismo en una mejor armonía y sincronización con él” (p. 30).

En la medida en que se asuma que los gestos expresan las necesidades y sentimientos humanos y que, por ello mismo, son un vehículo de los *rappor*t sociales, se reconocerá la importancia de su observación durante el proceso de la entrevista puesto que proporcionará elementos de juicio de gran valor para la evaluación durante y al finalizar la entrevista.

Una sonrisa, un gesto de preocupación, manos temblorosas, movimientos de los pies, etc., pueden decir muchas cosas sobre el alumno. Un gesto triste permite al orientador conocer los sentimientos de la persona, aun cuando ésta no lo exprese verbalmente. El tono de voz cuando habla acerca de otro refleja sus sentimientos, ya sean de odio, amor, tristeza o cualquier otro, el alumno también puede demostrar enojo por la manera de decir las cosas, o incomodidad con su postura y movimientos.

El orientador debe mantenerse atento a las declaraciones que el alumno realice repetidamente, ya que pueden ser signos de situaciones que son particularmente importantes para él. Expresiones como “estoy harto de pelear con mis padres”, “qui-

siera morirme”, “no sé lo que quiero”, y así por el estilo, llevan mensajes implícitos sobre lo que éste está pensando hacer o sobre la confusión que en esos momentos está experimentando. En estos casos, es de gran relevancia que el orientador tome nota de esas expresiones que son claves en la situación del alumno y muestre respuestas de escucha como la reflexión del sentimiento (“me estás diciendo que te sientes tan mal que has pensado en morirme”) o la paráfrasis (“dices que estás cansado de pelear con tu madre”) que lo ayuden a explorar su mundo para que descubra por sí mismo su realidad.

Las discrepancias que el alumno pudiera manifestar en un determinado momento también son de gran utilidad para el orientador en el momento de la plática, ya que le permiten distinguir si lo que éste dice es lo mismo que siente o percibe. Así, por ejemplo, un buen orientador puede darse cuenta de que un individuo está sufriendo aún cuando diga que se siente bien, ya que es capaz de identificar conflictos e incongruencias entre la conducta de la persona, sus pensamientos y sentimientos. El análisis de estas discrepancias proporciona al orientador elementos que le serán de utilidad al momento de guiar al cliente a explorar su mundo de experiencias, sentimientos y conductas para darse cuenta de cuál es su problema o para encontrarle una solución al mismo, tomar una decisión o ambas cosas.

RESPUESTAS DE ESCUCHA

Ya se ha señalado la importancia de comunicar al cliente que está siendo escuchado, ya que eso le dará mayor confianza, apertura y seguridad para continuar el diálogo entre el orientador y el cliente. Canto (1997) mencionan que para hacer sentir al alumno que está siendo escuchado es necesario tomar en cuenta tres aspectos: contacto visual, postura y seguimiento verbal.

En primer lugar está el contacto visual, con el cual el orientador debe iniciar, ya que a partir de él se forman las buenas o malas impresiones que facilitarán el desarrollo de la sesión. El contacto visual debe iniciarlo el orientador, las impresiones fuertes, favorables o desfavorables se forman dependiendo de la clase y cantidad de contacto visual, esta conducta es imperativa, por lo que es importante hacer notar al alumno el uso variado del contacto, ya que puede causar un sentimiento de incomodidad al tener la mirada fija. El orientador debe adoptar una postura con la cual se sienta relajado y cómodo, lo cual lo hará sentirse interesado en la comunicación.

En segundo lugar está la postura, ya que el lenguaje corporal y los gestos reflejan muchas cosas que no se dicen verbalmente, como es el interés por el alumno, es importante denotarlo para el logro de una buena interacción alumno-orientador, se debe procurar tomar una postura lo suficientemente cómoda y relajada como para transmitirle seguridad y confianza.

Por último, con el seguimiento verbal preciso, en donde el orientador comunica directamente al alumno que está siendo escuchado con cuidado, ya sea repitiendo

las palabras clave de lo que éste dice, alentándolo a continuar con frases como “uhm”, “¿sí?”, o simplemente asintiendo. Para un seguimiento verbal preciso, el orientador debe evitar pasar a otros temas o cortar bruscamente lo que el alumno dice, así como tampoco interrumpir cuando éste esté hablando, ya que hay que saber escuchar para posteriormente elaborar las preguntas necesarias, en el momento adecuado. De esta manera se promueve un desarrollo favorable de la sesión y, al finalizar, si se escuchó bien y atentamente, se podrán sacar conclusiones eficazmente. La escucha es tan importante, que algunos expertos en el área equiparan la pericia del orientador en relación inversa con el tiempo que éste habla durante la sesión.

En el seguimiento verbal preciso, el orientador comunica respuestas verbales que va escuchando y observando; es importante que éstas sean precisas, es decir, que expresen realmente lo que el alumno está pensando o sintiendo. Según Cormier y Cormier (1982) existen cuatro respuestas de escucha básicas:

- 1) Clarificación. Una pregunta que se utiliza detrás de un mensaje confuso del alumno y empieza con “¿Quieres decir que...?” o “¿estás diciendo que...?”.
- 2) Paráfrasis. La repetición de las palabras y pensamientos principales del alumno.
- 3) Reflexión de sentimientos. Consiste en repetir la parte afectiva del mensaje.
- 4) Síntesis. Un resumen elaborado por parte del orientador de los principales temas tratados por el alumno.

A continuación se realiza un análisis más detallado de cada una de estas habilidades de escucha.

Clarificación

Como ya se dijo la clarificación es una pregunta que se utiliza para aclarar un mensaje confuso del alumno. Ésta puede utilizarse para explicitar el mensaje previo del alumno y confirmar la exactitud de su percepción del mensaje; comprobar lo que usted ha escuchado del mensaje de éste y hacerle saber que está siendo escuchado. Según Cormier y Cormier (1982), la clarificación consta de cuatro fases:

- a) Identificación del contenido de los mensajes verbales y no verbales del alumno.
- b) Identificación de las partes vagas y confusas del contenido del mensaje del alumno.
- c) Decidir cómo iniciar la clarificación (se sugieren frases como “¿Estás diciendo que...?” “¿podrías hablarme más de...?” y así por el estilo).
- d) Evaluar la eficacia de la clarificación; si es efectiva debe lograr que el alumno profundice en el tema en cuestión.

Ejemplo de clarificación:

Alumno: A veces siento que quiero “escapar de todo”

Orientador: ¿Podrías describirme que significa “escapar de todo”?

PARÁFRASIS

La paráfrasis es una de las habilidades básicas de comunicación en la entrevista de orientación. Al igual que la reflexión del sentimiento y el resumen, es una destreza de escucha, que demuestra al orientado que el orientador está atendiendo a lo que él dice de manera verbal o no verbal. En la paráfrasis se repiten las palabras y pensamientos más significativos del alumno. Cuando dicha declaración se hace en palabras exactas se le conoce como refraseo y cuando se realiza con palabras similares se le llama parafraseo. Ésta se concentra primariamente en el contenido verbal, es decir en aquel que se refiere a los eventos, la gente o las cosas.

En esta habilidad el orientador debe en primer lugar estar atento al mensaje del alumno y tratar de recordarlo; en segundo, identificar la parte del mensaje que es más importante; en tercero, seleccionar la manera de devolverle a éste el mensaje (por lo general utilizando menos palabras).

Ejemplo de Paráfrasis:

Orientado (mujer de 22 años): ¿Cómo puedo decirle a mis papás que quiero vivir sola?

Pensarán que estoy loca. No sé cuál será su reacción, quizá se enojen conmigo.

Tengo temor de decirles.

Orientador: Lo que me dices es que no encuentras la forma de decirles a tus papás que quieres vivir sola a consecuencia de sus posibles reacciones. ¿Es así?

Entre los propósitos de la paráfrasis están el comunicar al orientado que el orientador entiende o trata de entender lo que él le dice; guiarlo y ampliar su discusión del mismo tema; refrasear de manera concisa las palabras del orientado; clarificar la confusión en el contenido, tanto para el orientador como para el orientado, aún cuando la paráfrasis no sea precisa, es útil porque alienta al orientado a clarificar sus comentarios; por último, le permite al orientador verificar sus percepciones acerca del contenido verbal de las declaraciones del alumno.

Algunas de las conductas que el orientador debe realizar son: responder a los mensajes cognitivos básicos de las declaraciones del orientado; usar menos palabras que éste para expresar el mismo pensamiento; revisar la precisión de la paráfrasis con una pregunta directa al alumno; alentarle a hablar más sobre un mismo tema; clarificar los contenidos confusos y usar una variedad de formas de parafraseo, por ejemplo, preguntas, palabras exactas, declaraciones refraseadas.

La paráfrasis puede confundirse con la habilidad de reflejo del sentimiento, sin embargo, puede diferenciarse en que la primera se refiere a hechos y la segunda, como su nombre lo dice, se centra en los sentimientos.

REFLEXIÓN DE SENTIMIENTOS

Se utiliza para repetir la parte afectiva del mensaje del alumno. Tiene como propósitos ayudarlo a sentirse comprendido, animarlo a expresar más sentimientos y facilitar el manejo y discriminación de los mismos.

La reflexión del sentimiento no debe realizarse de forma enjuiciativa, es decir, su fin no es juzgar al alumno por medio de lo que siente, sino darle la oportunidad de expresar, reconocer y aceptar sus sentimientos.

Uno de los problemas más comunes que se presentan en nuestra cultura, en especial en los varones, es que se les enseña a guardar sus sentimientos y a negarlos. Sin embargo, el hacerlo no los hace desaparecer, sino que buscan formas de expresión indirectas como las dificultades en la comunicación, la depresión, la fatiga, enfermedades psicósomáticas, etc.

Para lograr un acercamiento constructivo se debe recurrir al reconocimiento de los sentimientos y emociones existentes, aceptarlos como parte de uno mismo y aprender a expresarlos de manera que promuevan el crecimiento individual y las relaciones mutuamente satisfactorias. En la sesión, el orientador debe comunicarse no sólo a nivel cognitivo, sino también afectivo.

La habilidad del orientador para transmitir el mensaje de confianza al alumno, al grado de que este pueda reflexionar sobre sus sentimientos, se basa en la suposición de que aquel pueda mantenerse en contacto, identificar y expresar sus propios sentimientos, lo cual lo enfocaría a ayudarlo a ser consciente, a identificar y a expresar sus propios sentimientos; por lo que se asegura que la empatía es una condición esencial.

Existen dos etapas en la reflexión del sentimiento, la primera consiste en localizar la presencia de palabras o conductas no verbales que muestren el sentimiento del cliente; y la segunda se refiere a devolverle sus sentimientos utilizando otras palabras (aquí es importante que dicha devolución se haga utilizando la misma modalidad sensorial que utiliza el alumno y que éste se exprese con la misma intensidad con la cual lo refirió).

Ejemplo de Reflexión del Sentimiento:

Orientado: No te puedes imaginar lo que sentí cuando descubrí que mi hijo me había estado engañando. No sé qué hacer, si pegarle, sacarlo de la casa o perdonarlo otra vez.

Orientador: Parece que te sientes confundido respecto a lo que tenías que hacer ante el engaño de tu hijo.

Existen siete errores comunes que se pueden dar en esta técnica, mencionados por Brammer y Shostrom (1960):

- El asesor utiliza frases introductorias estereotipadas, esto puede ocasionar que el alumno se sienta culpable, o tenga otro sentimiento y no le permita continuar (p. ej., "Usted se siente").
- El alumno expresa varios sentimientos y el orientador no es capaz de interrumpir para tratar cada uno de ellos o el más esencial.
- La elección de los sentimientos clave es, en ocasiones, difícil o imprecisa y por ello es necesario estar atento.
- El orientador refleja los contenidos de los sentimientos con las mismas palabras que ha utilizado el alumno.

- e) Expresar los sentimientos con demasiada superficialidad o con excesiva profundidad.
- f) Añadir o quitar significado a lo expresado por el alumno.
- g) Terminología inapropiada o confusa.

La técnica de reflexión del sentimiento ayuda al individuo a sentirse profundamente comprendido. Lleva al alumno a inferir que los sentimientos son las causas de la conducta. Esclarece su pensamiento de modo que pueda ver la situación con mayor objetividad. Ayuda a comunicarle la idea de que el asesor no lo considera como algo único y diferente y a examinar sus motivos profundos.

En contraste con la paráfrasis, la reflexión del sentimiento se enfoca principalmente en el elemento emocional de la comunicación del alumno, ya sea verbal o no verbal. Se constituye, entonces, en una respuesta empática al estado o la condición emocional del alumno.

Otro problema al trabajar con sentimientos es que ocurra una contratransferencia, esto es, que al sentir el problema del alumno, el orientador deja que sus emociones y experiencias nublen su juicio e interfieran con su trabajo. Entre los orientadores que no tienen un entrenamiento adecuado la contratransferencia sucede con mucha frecuencia, perjudicando al alumno, pues lo que funciona con ellos no necesariamente servirá con otra persona.

SÍNTESIS

La síntesis es un recurso importante para el orientador pues a través de ella el terapeuta identifica los temas principales a los que se ha referido el cliente en su discurso. Tiene varios propósitos, entre ellos: 1) identificar los temas esenciales dentro del discurso del cliente; 2) permitir darle dirección a la entrevista, en especial cuando el paciente está divagando; 3) moderar el ritmo de la sesión cuando ésta avanza demasiado rápido; 4) animar al cliente a explorar el tema que se considera importante; 5) permitir al consejero verificar sus percepciones del discurso del cliente; 6) servir de retroalimentación al cliente acerca de los temas que trata en el discurso; 7) clarificar la situación problemática resumiendo los asuntos tratados en términos sencillos y comprensibles y, a veces, jerarquizados en importancia; 8) hacer notar al cliente que hemos prestado atención a sus problemas y preocupaciones.

Para llevar a cabo una síntesis eficaz es necesario escuchar con atención los asuntos planteados durante la sesión, reflexionar acerca de los mismos, discernir los aspectos fundamentales de los accesos y replantear la situación de manera verbal, precisa, breve, clara y unívoca. Por ejemplo, al final de la sesión en la que el alumno ha expuesto una serie de problemas y sentimientos, el orientador puede decir algo como "Entonces queda claro que lo que más te preocupa es la oposición de tus padres a que estudies periodismo porque es una carrera que no se ofrece en la ciudad. ¿He comprendido bien?".

Según Cormier y Cormier (1982), la respuesta de síntesis tiene las siguientes fases: a) atender y recordar el mensaje o series de mensajes; b) identificar los patrones relevantes; c) realizar la devolución del mensaje en forma de afirmación; d) evaluar la efectividad de la síntesis a través de la confirmación o negación del mensaje por parte del cliente.

Los errores más frecuentes cuando se realiza una síntesis son pasar por alto los temas tratados por el cliente o los sentimientos expresados durante la sesión, y añadirle significados nuevos a los mensajes del cliente. A continuación se presenta un ejemplo del uso de esta técnica:

La cliente, Elizabeth, una paciente de 28 años, que abusa de los psicotrópicos refiere que su problema con su consumo está interfiriendo en su relación de pareja, pero que le cuesta trabajo dejarlo ya que estos le ayudan a poder estudiar hasta altas horas de la noche. Dice no encontrar otra manera de poder combinar todas sus funciones. El terapeuta contestó (respuesta de síntesis): "Elizabeth, me da la impresión de que tú sientes que vale la pena sufrir problemas con tu pareja a cambio de los beneficios que te brindan los psicotrópicos para estudiar. Al parecer, no percibes otra manera de cumplir con tus funciones que no sea con ayuda de estas sustancias".

RESPUESTAS DE ACCIÓN

Este tipo de respuesta es más activa que las anteriores, se basa tanto en las hipótesis y percepciones del alumno como en sus mensajes y conductas. Estas respuestas pretenden hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de cambio y de la realización de conductas que favorezcan el mismo. A continuación se hablará de cuatro de ellas:

SONDEO

Entre las habilidades que debe poseer el orientador se encuentra el sondeo, término preferido sobre "cuestionamiento" utilizado también, pero que implica cierta inquisición no deseable en el proceso de orientación. Esta habilidad consiste en la realización de preguntas abiertas o cerradas o un cuestionamiento. El orientador puede utilizar esta habilidad con diferentes propósitos: 1) para romper el hielo e iniciar una conversación; 2) animar al alumno a brindar más información sobre su problemática; 3) aumentar la comprensión del orientador hacia el alumno y 4) generar una comunicación centrada en un aspecto particular.

Se sugiere que el orientador use por lo general preguntas abiertas, ya que éstas permiten obtener mayor información. Sin embargo, se justifica el uso de preguntas cerradas cuando se quiere obtener alguna información específica o definir las caracte-

terísticas de algún problema. Cormier y Cormier (1982) formulan una serie de consejos para el uso de preguntas dentro de una situación de entrevista:

- a) Formule preguntas que se centren en los problemas del alumno y no en la curiosidad o necesidades del orientador.
- b) Después de una pregunta, permita una pausa que dé al alumno tiempo suficiente para responder.
- c) Formule sólo una pregunta cada vez.
- d) Evite preguntas acusadoras o antagonistas.

Resulta importante recordar que una entrevista no es un interrogatorio, por lo que las preguntas no deben ser la forma principal de respuesta del alumno. Antes de realizar una pregunta el orientador debe considerar cuál es el propósito de ésta y si le será útil.

Se debe evitar que el interrogatorio se convierta en un monólogo o conferencia por parte del orientador, el alumno debe decir lo que siente y el orientador estar dispuesto y deseoso de escucharlo y de tener una plática amena y armoniosa con él; así la conversación se dará en un ambiente amigable y no de tensión. Asimismo, se debe dar oportunidad al orientado de expresarse libremente sin miedo a que sus sentimientos o pensamientos sean burlados o defraudados, para que así pueda descubrir y comprender su manera de pensar y tratarlo como se merece.

El orientador debe utilizar el interrogatorio de forma muy consciente, para así obtener abundante información acerca del problema del orientado y pueda analizar cada uno de los puntos que se involucran en el problema y, al mismo tiempo, proporcionar soluciones óptimas para que el alumno se sienta satisfecho con la ayuda que se le proporciona.

CONFRONTACIÓN

La confrontación como tal no tiene una definición exacta, pero se puede entender como el acto del orientador de identificar y poner en la mesa las discrepancias, los conflictos y los mensajes ambivalentes que se producen en los pensamientos, sentimientos y acciones del alumno.

La confrontación permite que el alumno explore otras formas de percibir su problemática y sea más consciente de las discrepancias entre sus pensamientos, sentimientos y acciones. Esto tiene el propósito final de producir un cambio en el paciente.

Todo orientador debe tener algunos años de experiencia para distinguir en qué momento ocurre la situación que propicie una confrontación. En un principio es difícil discriminar entre el momento exacto en el que surge la confrontación y las situaciones comunes, por lo que es necesario el respaldo de prácticas previas para encontrar el momento crucial que permita originar una confrontación.

Ejemplo de Confrontación:

El alumno dice "la escuela es muy importante para mí". -

Orientador: "Me dijiste que la escuela era muy importante para ti, y, hace una semana que no asistes a clases". ¿Quieres hablar de esto?

Como ya se dijo, lo más importante en el uso de esta habilidad es determinar el momento preciso en el que debe utilizarse. Otros aspectos que debe tener en cuenta el orientador cuando emplea esta técnica son: a) que la misma se transmita de manera tal que no aumente las defensas del alumno y lo anime a profundizar en su problemática; b) que la retroalimentación que se brinda sea constructiva y no rechazar ni criticar, c) piense siempre que el objetivo de la confrontación no es herir al alumno sino animarlo a cambiar, d) debe tener en cuenta no usar demasiado esta técnica ya que pudiera abrumar al joven.

Los alumnos pueden reaccionar de distintas formas al distorsionar los mensajes de la confrontación, ya que no todos se encuentran debidamente preparados para enfrentarla, quizá nieguen su pertinencia; se muestren confundidos y no entiendan el mensaje que conlleva; tal vez finjan aceptarla para evitar que el orientador siga insistiendo en el tema. Otra posible respuesta del alumno es la aceptación genuina de la misma confrontación, lo que lleva a un mejor análisis de ésta y a la posibilidad de realizar cambios.

La importancia de la confrontación como herramienta para el orientador es que brinda la oportunidad de poner cara a cara el problema, pues muchas veces sólo así la gente consigue entender la magnitud y dimensión del mismo. Llevar al alumno a esta visión hace que se vea la situación de manera más objetiva.

Para realizar la confrontación se hace necesario que el orientador identifique el tipo de discrepancia y prepare la presentación de la misma al alumno (se recomienda usar la conjunción "y" en vez de "pero" o "sin embargo").

El alumno busca ayuda porque se siente atrapado y cegado por el problema o problemas por los que atraviesa y a los que no encuentra solución alguna; por ello la confrontación forma parte de una sesión y actúa como herramienta de ayuda para el crecimiento personal del alumno, ya que le permite explorar todas aquellas áreas de su vida que hasta el momento no ha querido revisar.

La meta principal de la confrontación no se circunscribe a la sesión, sino que es una meta centrada en el alumno, que consiste en ayudarlo a desarrollar la habilidad de confrontarse a sí mismo.

El orientador que sabe manejar esta habilidad es aquel que busca confrontar todas aquellas capacidades y recursos del cliente que hasta el momento éste no ha sabido utilizar; esto en vez de confrontar únicamente sus debilidades. Pero, ¿por qué el orientador no debe centrarse únicamente en las debilidades del alumno?, desde nuestro punto de vista, si únicamente confronta las debilidades del alumno, sin tomar en cuenta sus fortalezas y capacidades, lo limita a ver únicamente lo que está mal en él; hasta cierto punto esto lo ayuda a darse cuenta de su error o su falta de acción en alguna área de su vida; pero se olvida de una parte más importante aún, reforzar sus puntos fuertes que más adelante le permitirán un mejor crecimiento personal.

Si después de confrontar al alumno el orientador desea que modifique alguna conducta que le está perjudicando, debe tener en cuenta que este cambio ha de darse paulatinamente, es decir, que debe orillararlo a cambiar partes de su conducta mediante acciones fáciles hasta alcanzar a modificar por completo la conducta que le está causando problemas.

El confrontar es mucho más que una exposición de las observaciones e inferencias del orientador. La misma naturaleza de la confrontación es en sí conflictiva, pues la información que se maneja en ella, como ya se consideró es, en algunos casos, dolorosa para el alumno y por tanto únicamente podrá ser eficaz si se presenta cuando existe una sólida base de confianza, aceptación y entendimiento entre orientado y orientador. Si el primero no se siente comprendido y confiado, tomará la confrontación como una ofensa o una mentira y en vez de subir un nivel en busca de la solución a su problema, descenderá a uno en el que se sentirá dolido, resentido y cerrado.

Así que la confrontación puede ser vista como un reto, que el orientador debe medir, y utilizar únicamente en caso de contar con los recursos adecuados para superarlo. Como ya se vio, el primer requisito es contar con una relación de confianza y entendimiento; algunos otros son:

1. Confrontar únicamente si se tiene la intención de incrementar la interacción y participación con el alumno. La confrontación no es más que un escalón para llegar a un nivel más elevado en la relación terapéutica, no es válido confrontar y abandonar al alumno, se le deberá acompañar y seguir ayudando en el proceso hasta que haya resuelto su problema.
2. Confrontar únicamente lo que requiera confrontarse para beneficio del orientado, si el propósito no es ayudarlo, entonces la confrontación servirá al orientador como medio para desahogar su enojo lo cual, está por demás mencionarlo, resultaría poco ético.
3. Evaluar la prestancia del orientado para ser confrontado y, si no está listo, entonces deberá evitarse o prepararlo para recibirla más adelante cuando tenga una actitud abierta y no defensiva.
4. Para preparar la confrontación el orientador deberá hacer un examen minucioso que le permita descubrir lo que deberá decir, qué palabras y técnicas empleará. Se recomienda: a) presentar al cliente datos concretos sobre los que se basan las inferencias, de manera que éstas no parezcan simples figuraciones; b) presentar las inferencias como lo que son, una observación y no una acusación irreversible y c) usar siempre frases como "yo observo...", "a mí me parece que...", "de todo esto, yo entiendo que...", que denoten al joven que se trata de una observación hecha por el orientador y no de una acusación que únicamente lo pondría a la defensiva.

De todo lo expuesto, se concluye que la confrontación es una habilidad que el orientador necesita desarrollar, pues solamente si se implementa, el orientado puede

experimentar un *insight* que le permita hallar la solución a sus problemas. De no ser así, quizá genere más dificultades que beneficios.

INTERPRETACIÓN

En la interpretación se proporciona al cliente una perspectiva diferente de sí mismo u otras explicaciones de sus actitudes y conductas (Cormier y Cormier, 1982); por medio de ella se establecen asociaciones o relaciones causales entre conductas, ideas o sentimientos.

Las interpretaciones eficaces no deben ser muy discrepantes de las ideas del cliente; deben enfatizar los elementos de control y tener una connotación positiva.

Ejemplo de interpretación:

Alumno (una adolescente): No me siento segura con mis compañeros, quizá ellos son mejores que yo. No tengo suficiente dinero ni me visto igual.

Orientador: Parece como si necesitaras dinero y buena ropa para sentirte bien seguro de tí mismo.

Cuando la interpretación es eficaz contribuye al aumento de la autoexploración del alumno, al establecimiento de relaciones causales en sus problemáticas y le permite confrontar los puntos de vista diferentes acerca de sí mismo. El objetivo final de la interpretación al igual que el de todas las respuestas de acción, es promover el cambio.

Antes de interpretar lo que el alumno dice, el orientador debe asegurarse que él o ella están listos para escuchar otro punto de vista, por lo que se aconseja no realizar interpretaciones durante las primeras sesiones. Además, para evitar que el orientador realice interpretaciones basadas en sus creencias o valores, se recomienda que utilice términos como "Es posible", "Parece que", con la finalidad de cotejar que sus juicios e interpretaciones están basados en la información dada por el alumno. Aunque difícil, por el carácter eminentemente interpersonal de la orientación, el orientador deberá hacer siempre un esfuerzo por ser objetivo y trabajar en torno a la problemática del alumno.

INFORMAR

Existen situaciones dentro del proceso de entrevista en las que es necesario que el orientador brinde información al alumno, incluso en algunas ocasiones el problema fundamental de éste se deriva de la falta de información. Esta habilidad consiste en comunicar verbalmente al alumno datos sobre algún aspecto de su problemática.

Dentro del consejo se hace necesario informar para que el alumno evalúe correctamente opciones que no conoce o las consecuencias de sus acciones. También se puede informar para corregir mitos o prejuicios que obstaculizan su desarrollo.

Resulta importante para el orientador distinguir las diferencias entre informar y aconsejar, ya que mientras en este último proceder se le indica al paciente qué

hacer en determinada situación; en el primero se brinda información al alumno y se le permite tomar por sí mismo la decisión sobre esa problemática.

Aconsejar presenta varias dificultades, ya que en ocasiones el alumno puede negarse a seguir las indicaciones, con lo que resta valor al orientador; tal vez responsabilice al orientador de su fracaso cuando las cosas no salen como se esperaba; o forme una dependencia hacia el orientador para resolver sus problemas si los consejos fueron eficaces.

Resultará de gran valor al orientador con formación en el área de psicología el revisar el capítulo 1 de Evaluación infantil: aplicaciones conductuales y cognitivas, Vol. I, de Sattler (2003) y tomar en cuenta las consideraciones generales para evaluar la conducta por los métodos de entrevista.

MEDICIÓN y EVALUACIÓN EN ORIENTACIÓN

A fines del siglo XIX empezó el estudio de las diferencias individuales de las capacidades mentales y la personalidad. Tuvieron una importancia especial algunos psicólogos como Francis Galton, James Cattell y Alfred Binet. Galton fue el primero que se interesó en las bases heredadas de la inteligencia y en las técnicas para medir las capacidades. Cattell se familiarizó con los métodos y pruebas de Galton y correlacionó las calificaciones en las pruebas mentales de tiempo, de reacción y la discriminación sensorial con las calificaciones escolares y Binet elaboró la primera prueba mental que probó ser un indicador eficaz del logro académico (Aiken, 1996).

Cuando se habla de instrumentos de medición en psicología, se hace referencia a todos aquellos procedimientos u operaciones que permitan llegar a obtener, objetivamente y con la mayor certeza posible, información acerca de la expresión de los fenómenos que suceden en la conducta humana. Estos instrumentos contruidos para medir aspectos específicos de la conducta se conocen con el nombre de pruebas psicológicas y al procedimiento se le conoce como evaluación psicométrica.

La medición y la evaluación psicológica han desempeñado un importante papel en el desarrollo del consejo y la orientación. En un principio ambos términos se consideraban como sinónimos, la orientación se dedicaba específicamente a ayudar a los alumnos a tomar decisiones vocacionales basadas en los resultados de las pruebas psicológicas.

En la actualidad se considera que la medición y la evaluación constituyen un momento dentro del proceso de orientación. A través de estos procedimientos se provee información tanto al orientador como al propio alumno; al primero esta

información le permite un mejor diagnóstico de la situación del alumno y facilita la elaboración de un programa de intervención. Por otra parte, los resultados de las pruebas, le permiten al alumno una mejor comprensión de sí mismo (habilidades, aptitudes, actitudes y características de personalidad) y una mejor elección de un plan de acción.

OBJETIVOS DE LA MEDICIÓN Y LA EVALUACIÓN EN ORIENTACIÓN

Las pruebas psicométricas se aplican en una amplia variedad de contextos en la sociedad contemporánea como pueden ser escuelas y universidades, negocios e industrias, clínicas psicológicas y centros de asesoría, organizaciones gubernamentales y militares, así como con fines de investigación.

Los propósitos de las pruebas psicológicas son diversos, Aiken (1996) menciona que la intención principal de éstas consiste en evaluar el comportamiento, las capacidades mentales y otras características de las personas con el objeto de ayudar en los juicios, predicciones y decisiones que ellas mismas u otros realizan con respecto a su desempeño en diferentes aspectos de la vida. De forma más específica se utilizan para:

- a) Valorar a las personas que solicitan empleos y desean participar en programas educativos y de capacitación.
- b) Clasificar y ubicar a personas dentro de contextos educativos y de empleo.
- c) Orientar a las personas que buscan carreras o empleos.
- d) Promover, despedir o contratar empleados.
- e) Diagnosticar y prescribir tratamientos psicológicos y físicos en clínicas y hospitales.
- f) Evaluar los cambios debidos a programas de intervención educativos, psicoterapéuticos y conductuales.
- g) Realizar investigaciones sobre los cambios en el comportamiento a través del tiempo y sobre la eficacia de los programas y técnicas nuevas.

Según Hood y Johnson (1997) dentro de la orientación, la medición y la evaluación psicológica cumplen los siguientes objetivos:

1. Proporcionan que el alumno acepte sus problemas y aumente su sensibilidad hacia la presencia de problemas potenciales. Así, por ejemplo, los resultados de un alumno en una escala de depresión le permiten aceptar esta característica en sí mismo, los resultados en un inventario acerca de alcoholismo quizá le ayuden a reconocer sus problemas con el alcohol, etc.
2. Ayudan al orientador a entender mejor los problemas del alumno pueden ampliar su comprensión de la problemática del estudiante mediante el uso de los

instrumentos de medición y evaluación psicológicas. Así por ejemplo, puede conocer mejor las habilidades intelectuales de un alumno mediante el uso de una prueba de inteligencia.

3. Permiten generar alternativas de tratamiento: a través de los resultados de las pruebas, tanto el alumno como el orientador generan alternativas para facilitar la solución de los problemas, así como las técnicas más eficaces para el logro de las mismas. Así, por ejemplo, el alumno puede conocer los puntos fuertes de su personalidad en los cuales basarse para tomar decisiones.
4. Verifican más objetivamente la eficacia del tratamiento y además son una forma de brindar retroalimentación al alumno acerca de sus progresos.

PRINCIPIOS TÉCNICOS

La utilización de instrumentos de evaluación psicológica requiere de conocimientos técnicos específicos que permitan aplicarlas adecuadamente e interpretar sus resultados.

Según Cohen y Swerdlik (2001) la utilización de pruebas psicológicas se basa en los siguientes supuestos:

- a) Los rasgos psicológicos existen. Dentro de la psicología el rasgo puede definirse como una forma de conducta relativamente constante que perdura en el tiempo. Esto implica que el comportamiento denotado por un rasgo en una persona puede distinguirse de otro definido en otro rasgo en el marco de un contexto determinado, así por ejemplo, se puede diferenciar un comportamiento extravertido de otro introvertido dentro de un marco cultural determinado. Es importante considerar el contexto cultural, ya que varía lo que puede considerarse como extravertido o introvertido en diferentes culturas.
- b) Los rasgos psicológicos pueden cuantificarse y medirse, al comparar unas personas con otras.
- c) Diversos enfoques son útiles para medir la misma conducta. Se sugiere emplear instrumentos con formas de construcción, aplicación y bases teóricas diferentes para garantizar la correcta medición de una conducta. Así por ejemplo, se propone aplicar al menos dos pruebas para medir inteligencia antes de emitir un diagnóstico acerca de la misma.
- d) Las pruebas psicológicas ayudan a responder preguntas importantes; por ejemplo, ¿si una persona es apta para quedarse con la custodia de los hijos? ¿quién tiene las habilidades para funcionar en determinado contexto educativo? ¿padece este individuo de un trastorno mental? etc.
- e) Las pruebas psicológicas son sólo instrumentos dentro del proceso de evaluación. Es importante tener en cuenta que estos instrumentos sirven en ocasiones para tomar decisiones significativas para la vida de las personas, por ejemplo,

enviar a un joven a una escuela de educación especial. Por tanto, deben utilizarse conjuntamente con otros instrumentos como la entrevista, las observaciones, etc.

- f) En todas las pruebas psicológicas existen diversas fuentes de error. Cuando se utilizan estos instrumentos es necesario considerar que todas tienen un margen de error, es decir sus puntuaciones pueden estar afectadas por factores diferentes a los que pretende medir.
- g) Las pruebas predicen el comportamiento futuro. La muestra del comportamiento que se obtiene en las pruebas nos permite predecir la conducta futura de la persona con bastante certeza.
- h) La aplicación e interpretación de las pruebas puede realizarse de manera justa y equitativa para todas las personas. Quizá sea éste el presupuesto más discutido de todos, ya que se ha acusado a las pruebas de que discriminan a las personas por su clase socioeconómica, su cultura, etc. Sin embargo, esto no es intrínseco a las pruebas y cuando se utilizan de manera adecuada y se interpretan tomando en cuenta los antecedentes de los individuos se pueden evitar estas desventajas.

CONCEPTOS IMPORTANTES PARA LA INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS

NORMAS

Las normas se refieren al comportamiento usual, promedio, normal, estándar o típico de los miembros de un grupo particular. Al proceso de construcción de las normas para un grupo determinado se le conoce como estandarización. Cuando se utiliza una prueba es importante verificar el tipo de población con base en la cual se elaboraron las normas, si las características de ésta son diferentes a las de quienes se está evaluando, se tienen que tomar los resultados de las pruebas con mucha cautela. Así, por ejemplo, si utilizó una prueba para evaluar inteligencia verbal en cuya estandarización (construcción de las normas) participaron niños de clase media para evaluar a niños de comunidades rurales, éstos obtendrían por lo general puntuaciones que los ubicarían como deficientes sin que realmente lo sean.

Resulta importante destacar que las puntuaciones en las pruebas con referencia a normas sólo indican la posición relativa de un individuo con respecto a un grupo determinado y no tiene un valor absoluto en sí mismo. Así que no necesariamente nos dicen qué puede hacer la persona. Las normas pueden referirse a determinado subgrupo, a una localidad determinada o incluso a toda una nación.

Existen diferentes tipos de normas, las cuales se utilizan en diferentes instrumentos de evaluación psicológica. Éstas por lo general se dividen en dos grupos: las de desarrollo y las del grupo.

Las normas que constituyen marcadores del desarrollo (p. ej., las tablas de peso esperado a determinada edad) adquieren significado al indicar cuánto ha progresado el individuo en el patrón de desarrollo normal. Es factible afirmar que un joven tiene un nivel de desarrollo de la coordinación motora de ocho años si su ejecución en una prueba que la mide es tan buena como la de un niño de ocho años; se puede decir, que una persona tiene una Edad mental de 11 años si sus resultados en una prueba de inteligencia son los esperados para un joven de 11 años.

Aunque este tipo de normas sí son útiles para describir el desempeño de la persona, no se prestan a un tratamiento estadístico más preciso, esto ha hecho que la mayoría de los diseñadores de pruebas actuales hayan dejado de utilizarlas.

Otro tipo de normas son las intragrupo, en las cuales la ejecución se evalúa en términos del desempeño de un grupo de estandarización lo más parecido posible. Existen varios tipos de estas normas, dentro de los cuales se encuentran:

NORMAS DE PERCENTIL

Normas que distribuyen a la población en grupos divididos por percentiles. Cuando un individuo se ubica en un percentil determinado muestra cuántos sujetos de la norma obtienen mejores y peores puntuaciones que él. Así, por ejemplo, de quien obtiene en una prueba un resultado que lo ubica en el percentil 90, podría decirse que 90% de los participantes de la muestra obtienen puntuaciones peores que él en esta prueba y que sólo 10% obtiene mejores resultados. La prueba de Matrices progresivas (RAVEN) y la prueba de Dominó son ejemplos de éstas.

Calificaciones ESTÁNDARES

Expresan la distancia del individuo de la media en términos de distribución normal. Es posible calcularlas recurriendo a tablas que muestran el porcentaje de casos que cae a diferentes distancias (desviaciones estándar) de la media. Así, por ejemplo, el que un individuo obtenga una puntuación de 40 en una prueba con una media de 50, indica que está por debajo de la media. Ejemplo de pruebas que utilizan estas normas son el Herrera y Montes, el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota-2 (MMPI-2; publicado por Editorial El Manual Moderno, 2001), etc.

COEFICIENTE INTELECTUAL

Es una calificación estándar con una media de 100 y una desviación estándar por lo general de 15 o 16 según la prueba de que se utilice. Así, por ejemplo, de un individuo que obtuvo 85 puntos en la prueba de inteligencia de Weschler que tiene una media de 100 y una desviación estándar de 15, se puede concluir que se encuentra una desviación estándar por debajo de la media. Es importante aclarar que no pueden compararse las puntuaciones de los participantes en diferentes pruebas, sin analizar

antes las características psicométricas de los instrumentos y la muestra que sirvió para la estandarización de los mismos.

Confiabilidad

La confiabilidad de una prueba muestra el grado en el que las diferencias individuales en los resultados pueden atribuirse a diferencias en las características medidas por la prueba y al grado en el que se deben a errores fortuitos (varianza de error). Cuando se utiliza un instrumento de medición en psicología es sumamente importante que se revisen las puntuaciones de confiabilidad que presenta la prueba. Estas puntuaciones muestran la posibilidad de que aquellas que obtenga un individuo en una prueba en un momento dado se mantengan constantes en una aplicación realizada en otro momento, siempre y cuando no existan cambios importantes en la vida de éste. Por ejemplo, si alguien obtiene una puntuación alta en el rasgo de hipocondría del MMPI-2 se espera que cuando se le vuelva a aplicar esta prueba nuevamente, arroje puntuaciones elevadas para ese rasgo. Existen varias formas de estimar la confiabilidad de una prueba, las más usadas son:

1. Estimaciones de confiabilidad de *test-retest*. Aquí se estima la confiabilidad de una prueba al correlacionar las puntuaciones de los participantes en dos aplicaciones diferentes de la misma. Se utiliza cuando lo que se desea medir es relativamente estable como, por ejemplo, un rasgo de personalidad o una habilidad intelectual. Solo las pruebas que no se afectan de manera apreciable por la práctica son adecuadas para esta técnica.
2. Estimaciones de confiabilidad de formas alternas o equivalentes. Aquí se estima la confiabilidad de una prueba aplicando nuevamente la misma o una equivalente después de algún tiempo. Se espera obtener resultados parecidos entre ambas. Este tipo de estimación se utiliza también cuando lo que se quiere medir se supone que sea relativamente estable. Esta técnica tiene dos inconvenientes, el primero es que no elimina totalmente los efectos de la práctica, y el segundo que es difícil construir formas alternas realmente equivalentes.
3. Estimación de confiabilidad de división por mitades. Aquí se divide una prueba en dos mitades equivalentes y se aplican en una sola sesión, se espera que los resultados obtenidos en ambas sean parecidos. Esta técnica muestra la confiabilidad de los contenidos muestreados, pero no de la estabilidad temporal de las puntuaciones. Tiene el inconveniente de que pueden existir muchos factores que influyan en las puntuaciones cuando se divide una prueba en dos mitades.
4. Confiabilidad de Kuder-Richardson y coeficiente alfa de Cronbach. Estos métodos también requieren de una sola aplicación, se evalúa la consistencia de todos los reactivos de la prueba para determinar si existe homogeneidad entre los mismos a través de la utilización de fórmulas matemáticas probadas teóricamente. Cuando las respuestas a la prueba se dan en términos de acierto/error o,

todo/nada, se usa la fórmula de Kuder-Richardson. Si las respuestas a la prueba tienen diferentes valores se utiliza la de Cronbach.

5. Confiabilidad entre jueces calificadores. Utilizada sobre todo en las pruebas cuya interpretación tiene alto grado de subjetividad, como por ejemplo, las pruebas proyectivas. Ésta se determina con una muestra de pruebas calificadas independientemente por varios examinadores. Los resultados se correlacionan para determinar este tipo de confiabilidad.

Otra forma de expresar la confiabilidad de una prueba es a través del error estándar de medición. Así, por ejemplo, una prueba que presente un error estándar de medición del .05 indica que en 95 % de los casos los resultados de la prueba son correctos.

Cualquiera que sea el procedimiento para calcular la confiabilidad, el orientador antes de usar en su práctica un instrumento de medición, debe revisar los informes de confiabilidad de los mismos y debe mostrar preferencia por las pruebas que presentan una alta confiabilidad.

Validez

Otro de los elementos que deben tenerse en cuenta antes de aplicar una prueba es el de validez, la cual evidencia el grado en el que el instrumento mide lo que dice medir. A través de ésta se puede asegurar que una prueba que dice medir habilidades verbales las mida realmente.

Existen varios procedimientos para verificar la validez de un instrumento, los tipos de validez más usados en el diseño de pruebas psicológicas son los de contenido, de criterio-predicción, el concurrente y el de constructo.

La validez de contenido se introduce mediante la elección de reactivos apropiados. Se utiliza la opinión de expertos para el análisis de los reactivos y la adecuación de estos a lo que se pretende evaluar.

Los procedimientos de validación de criterio-predicción indican la precisión de la prueba para predecir el desempeño del individuo en actividades específicas. Aquí se aprecia si lo que describió la prueba de los participantes se cumple, por ejemplo si se dice en la prueba que un individuo tiene problemas intelectuales se espera que cuando se evalúe su desempeño en la escuela durante un tiempo, éste sea bajo.

La validez concurrente es un tipo de validez de criterio donde se evalúa la certeza de la prueba aplicándola a un grupo que reúne ya determinados criterios, así por ejemplo si se quiere ver la posibilidad de que una prueba discrimine a pacientes deprimidos se aplica a este tipo de paciente para observar sus resultados.

Por último, está la llamada validez de constructo mediante la cual se evalúa qué tan apropiadas son las inferencias extraídas de una prueba con respecto a una variable utilizada para describir determinado comportamiento. Según Cohen y Swerdlik (2001) existen varios procedimientos para determinar la validez de constructo de una prueba, entre ellos se encuentran aquellos que determinan si existe:

1. Homogeneidad en las distribuciones.
2. Correlación con puntuaciones en otras pruebas.
3. La variación que se predice desde el punto de vista teórico.

En resumen, se puede concluir que antes de aplicar una prueba el orientador debe revisar los criterios de validez presentados por el autor, ya que esto le da la certeza de que los datos que brinda la prueba realmente evidencian la variable que dice medir.

CLASIFICACIÓN

Morales (1990) clasifica los instrumentos psicológicos en pruebas de ejecución máxima y de ejecución típica. Las pruebas de potencia o de ejecución máxima exigen del examinando su máximo rendimiento en la tarea o tareas que se le piden que ejecute, tanto en lo que se refiere a lo que puede hacer, es decir cuánto rinde en el momento del examen. Dentro de ellas se pueden incluir las pruebas de inteligencia, de habilidades o aptitudes múltiples y específicas, y las de rendimiento, ya sea intelectual o de cualquier otro rasgo que se esté midiendo.

Entre las pruebas de ejecución típica (también llamadas pruebas de clasificación tipológica o cualitativa) se pueden mencionar las de ajuste, temperamento, intereses, valores, actitudes, preferencias, escalas de personalidad, inventarios de personalidad, índices, técnicas proyectivas, pruebas situacionales, entre otras. La calificación en este tipo de pruebas es vaga y poco confiable, por su carácter subjetivo en la mayoría de los casos.

De acuerdo con el tipo de respuesta que exigen, las pruebas se clasifican en pruebas objetivas (de inteligencia) y subjetivas (personalidad). Según la forma en que se aplican son de administración individual (que son las administradas por el examinador al individuo en condiciones privadas o en un lugar o cubículo especial) o colectiva (aplicadas a varias personas a la vez). En función de la libertad de ejecución, las pruebas pueden ser clasificadas en pruebas de poder, en las que al examinado se le pide que emplee toda su capacidad en el examen y las pruebas de velocidad, que exigen de éste la ejecución más rápida posible para terminar la tarea asignada. La manera de dar las instrucciones determina si la prueba es oral o escrita.

Aiken (1996) por su parte, clasifica las pruebas psicológicas en estandarizadas y no estandarizadas. Los instrumentos estandarizados tienen instrucciones fijas para la aplicación y la calificación; mientras que los instrumentos no estandarizados están diseñados sin especificaciones precisas.

Quizá la clasificación más útil para el orientador sea aquella que divide las pruebas psicológicas según el área que se proponen evaluar, así éstas se agrupan en instrumentos que evalúan el área cognitiva, los intereses vocacionales y los que evalúan la personalidad.

EVALUACIÓN COGNITIVA

Dentro de esta área se pretende evaluar la inteligencia y las habilidades intelectuales relacionadas con el desempeño escolar. Los orientadores utilizan con frecuencia los resultados de las pruebas de inteligencia para tomar decisiones que impliquen orientaciones escolar y profesional.

El estudio y la medición de la inteligencia ha tenido un largo camino en la historia de la psicología. Los primeros instrumentos para medir la inteligencia se relacionan con los trabajos realizados en Francia a principios del siglo XIX por Binet, quien desarrolló un instrumento para detectar a los niños que necesitaban educación especial. Posteriormente, resulta importante destacar los trabajos de Terman, quien revisó y estandarizó en EUA la prueba de Binet, a la cual nombró la Stanford Binet, además sustituyó el concepto de Edad mental (EM) de Binet por el de Coeficiente de inteligencia (CI).

El término "CI" ha alcanzado una gran popularidad en nuestra cultura, sin embargo en muchas ocasiones se le entiende mal, ya que se piensa que describe todas las potencialidades intelectuales del individuo. No obstante, es solo una medida de desviación que establece la posición de un individuo en un momento dado, en cuanto al desarrollo de sus habilidades intelectuales con respecto a las normas que se poseen para su edad.

Las pruebas de inteligencia más usadas en nuestro medio son las de inteligencia de Weschler, Matrices progresivas (RAVEN) y la prueba de Dominós. Para lograr una mejor comprensión de las diferentes pruebas y escalas de inteligencia, consulte Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas (Anastasi y Urbina, 1998; Sattler, 2003, Vol. I).

ESCALAS WECHSLER DE INTELIGENCIA

David Wechsler diseñó una batería de pruebas para evaluar la inteligencia desde la edad preescolar hasta la edad adulta. La prueba conocida como WPPSI (Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario), se utiliza para la evaluación de la inteligencia de los 4 años 6 meses a los 6 años 6 meses; la segunda denominada WISC-R (Escala Wechsler de Inteligencia para el Nivel Escolar-Revisada), se aplica a niños de 6 años 6 meses a 16 años 6 meses y la tercera, la WAIS-III (Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos-III) a individuos de 16 en adelante.

Una ventaja de este instrumento es que tanto la escala para escolares (WISC-R) como la de adultos (WAIS-III) cuentan con un proceso de estandarización realizado en México, lo cual le da una mayor validez a sus normas.

Para cada prueba, el manual especifica de manera clara y precisa las instrucciones de aplicación e interpretación de la prueba, así como los niveles de ayuda que se deben brindar al alumno. Esto ha provocado que exista un alto grado de confiabilidad de los resultados obtenidos por diferentes investigadores.

Esta prueba está diseñada para aplicarse de manera individual, consta de dos subescalas, una Verbal que arroja un CI Verbal y una de Ejecución que da un CI de Ejecución, además de una escala Total. Se plantea que esta última es mejor predictor de la inteligencia del individuo que cualquiera de las otras dos. La escala Verbal se asocia teóricamente con la inteligencia cristalizada, la cual es más dependiente de las experiencias educativas del individuo y es la que más se correlaciona con el rendimiento académico. La escala de Ejecución, por su parte, se asocia con la inteligencia fluida, la cual se relaciona en mayor grado con aspectos genéticos y con las potencialidades del individuo.

Las puntuaciones de los reactivos individuales se registran para obtener puntuaciones naturales en cada una de las subpruebas, posteriormente se emplean los cuadros que tienen rangos de edades para convertir estas puntuaciones a puntuaciones normalizadas, todas estas subescalas tienen una media de 10 y una desviación estándar de 3. A partir de las puntuaciones de cada escala se deriva un CI Verbal, uno de Ejecución y uno Total, todos con una media de 100 y una desviación estándar de 15. Para interpretar las escalas de Wechsler se sugiere el siguiente procedimiento:

1. Observar el CI Total e interpretarlo según lo establece el manual de la prueba.
2. Determinar si existen diferencias significativas entre los CI Verbal y de Ejecución, cualquier diferencia de más de 12 puntos necesita interpretarse.
3. Obtener las puntuaciones de los índices de Comprensión verbal, Organización perceptual y Libertad de distractibilidad y determinar si existen diferencias significativas entre ellos. Cualquier diferencia que exceda los tres puntos entre las medias de estos factores debe ser interpretada.
4. Determinar si los puntajes de alguna subescala se desvían ± 3 puntos de las de las demás escalas para avalar fortalezas y debilidades específicas.

Resumiendo, se puede decir que las escalas de Wechsler constituyen excelentes instrumentos para evaluar la inteligencia en todos los niveles y que las mismas cuentan con numerosos estudios que confirman su validez y confiabilidad. Quizá los únicos inconvenientes que tienen estas pruebas son su duración (por lo general su aplicación lleva cerca de dos horas) y que se requiere una preparación muy rigurosa para aplicarlas adecuadamente.

PRUEBA DE MATRICES PROGRESIVAS (RAVEN)

El psicólogo inglés Raven publicó sus matrices progresivas en 1936. En 1947 se presentó una versión de la prueba en forma de tablero y la última revisión se publicó en 1956. Su prueba pretende disminuir en lo posible los efectos de la cultura, para lo cual utiliza tareas no verbales. Esta prueba puede aplicarse de manera individual o colectiva por lo que resulta económica ya que puede utilizarse el mismo material varias veces, a excepción del protocolo de respuestas. También es económica en

tiempo, pues por lo general su tiempo de aplicación oscila entre 30 y 60 minutos. Existe una escala para niños, una para adultos y una escala avanzada.

Debido a que esta prueba no es verbal puede aplicarse a cualquier persona, independientemente de su idioma, educación y capacidad verbal; incluso analfabetas y sordomudos. Por no requerir de destrezas manuales para su realización es factible aplicarla a cualquier persona sin importar su capacidad motora. Además, no es necesario tener un grado de escolaridad determinado para realizarla.

La prueba de Raven se encuentra entre aquellas pruebas factoriales. Dentro de esta línea de investigación psicométrica se busca la máxima saturación posible del factor general "g" con el objeto de encontrar menor influencia de la cultura y descubrir así la inteligencia.

En esta prueba se presentan figuras geométricas, cada una representa una fuente o sistema de pensamiento. Cada serie integra una escala de matrices en orden de complejidad creciente, construidas para revisar de la forma más completa posible los sistemas del pensamiento del desarrollo intelectual. Las diferentes matrices o rutinas se encuentran acomodadas en orden de dificultad creciente. Las primeras series plantean variados problemas de educación de relaciones referentes a la percepción estructurada. A todas se les ha quitado una parte; en el área inferior se muestran varias opciones (de 6 a 8) para que el individuo encuentre cuál le falta a la matriz. Las segundas series tienen mayor dificultad, puesto que comprenden analogías, permutaciones y alteración del modelo. Las últimas series son relaciones lógicas. Esta prueba presenta altos índices de confiabilidad (0.81 a 0.87) y de validez (0.86). El material de la prueba de Matrices progresivas (RAVEN) consta de las siguientes partes:

1. Un manual de procedimiento, historia, etc.
2. Un cuadernillo de matrices en el que se encuentran cinco series, en el caso de la escala de adultos, y tres series, dos de ellas coloreadas en el caso de la escala infantil, cada una con 12 matrices numeradas del 1 al 12, cada serie en orden de dificultad creciente.
3. Un protocolo de la prueba u hoja de respuestas que consta de tres partes.

Para calificar e interpretar este instrumento se recomiendan los siguientes pasos:

- 1) Registrar las respuestas del individuo en la hoja de respuestas.
- 2) Realizar su corrección con la plantilla.
- 3) Sumar el número de aciertos de manera vertical.
- 4) Sumar el total de aciertos.
- 5) Se verifica la consistencia de la puntuación (cualquier diferencia de ± 2 en las puntuaciones habla de baja consistencia en éstas y, por tanto, de la interferencia en los mismos de factores ajenos a la inteligencia).
- 6) Localizar la puntuación en la tabla de baremo correspondiente, de acuerdo con la edad del individuo.

- 7) Determinar el percentil correspondiente a la puntuación.
- 8) Localizar la equivalencia diagnóstica y el rango de acuerdo al percentil obtenido y registrar en la casilla correspondiente el diagnóstico, el cual representa el resultado cualitativo.

Este instrumento permite tener una valoración de las habilidades intelectuales de un individuo de manera rápida, quizá su único inconveniente es que no existen normas mexicanas, por lo cual es necesario realizar con cuidado las comparaciones con los grupos normativos.

PRUEBA DE DOMINÓS

De acuerdo con los gestaltistas y los experimentalistas, las figuras de dominós, por simétricas, rítmicas y familiares; constituyen la mejor forma de presentación visual de los números, por tanto, son de utilidad para examinar la noción y retención del número y la capacidad del cálculo. Se utilizan series o matrices no sólo por su cumplimiento de una buena formación gestáltica, sino también por su carácter lúdico, y por su capacidad para establecer correlatos.

La prueba de Dominós de Edgar Anstey fue construida para la armada británica, paralela al Raven, con el intento de superar algunos inconvenientes de la misma. Según Anstey, esta prueba tiene validez de 0.70 y una confiabilidad de 0.85 a 0.91, lo cual la convierte en una buena prueba de inteligencia.

Este instrumento pretende medir la capacidad del individuo para conceptualizar y aplicar su razonamiento a problemas nuevos. Las puntuaciones de esta prueba tienen una alta carga del factor de inteligencia general "g" (.90). Como es de esperar, existe una alta correlación entre las puntuaciones obtenidas por un sujeto en el Raven y en la prueba de Dominós.

Consta de 48 reactivos en orden de dificultad creciente, basados en los siguientes principios: simetría, alternancia y progresión simple, asimetría, progresión circular, progresión compleja de series y otros que requieren de una combinación de los principios antes señalados.

Es aplicable a personas de 12 a 65 años, puede ser autoaplicable o administrarse de manera individual o colectiva, el tiempo de aplicación es de 30 minutos aproximadamente. La prueba se compone de:

1. Manual de instrucciones.
2. Cuaderno de aplicación con 48 problemas.
3. Protocolo impreso por ambos lados con lugar para datos personales.
4. Carpeta de evaluación con su plantilla de respuestas correctas impresas.
5. Carpeta de instrucciones que contiene las consignas, baremos y tablas de diagnóstico.

Para su calificación se hace coincidir la ventana de la carpeta de respuestas con la casilla de puntuación, y se califica con la plantilla sobrepuesta, marcando respuestas

correctas e incorrectas. Se suma el número de aciertos y se registra en la casilla de puntuación, se convierte a percentiles, cuando la puntuación no coincide se toma la más próxima. Se busca en la tabla de percentiles el rango correspondiente y finalmente se obtiene su equivalencia diagnóstica.

Este instrumento permite tener una valoración de las habilidades intelectuales de un individuo de manera rápida, al igual que la prueba de Matrices progresivas (RAVEN) tiene como inconveniente que no existen normas mexicanas, por lo cual es necesario realizar con cuidado las comparaciones con los grupos normativos.

PRUEBA DE HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS DE THURSTONE

Prueba que se basa en la idea de que existen inteligencias múltiples. A través de un análisis factorial se han aislado varias habilidades conocidas como habilidades mentales primarias. Una persona puede poseer un alto grado en una habilidad y carecer de otra. Esto hace que la prueba sea especialmente útil en la orientación, ya que pueden relacionarse habilidades específicas con el éxito en áreas del conocimiento y profesiones específicas.

Las habilidades mentales que evalúan son: Comprensión verbal, Comprensión espacial, Raciocinio, Habilidad para el cálculo y Fluidez verbal. A continuación se hace una breve descripción de cada una de ellas.

- 1) Comprensión verbal. Habilidad para entender ideas expresadas en palabras. Es esencial para tareas que requieran procesamiento de información, ya sea oral o escrita. Es importante para el aprendizaje en casi todas las ciencias sociales.
- 2) Comprensión espacial. Habilidad de representarse objetos en 2 o 3 dimensiones. Es de gran utilidad en los estudios de Geometría, Física, Geografía, etc.
- 3) Raciocinio. Habilidad para solucionar problemas y elaborar planes de acción basados en deducciones lógicas. Se considera imprescindible para triunfar en los estudios universitarios y en la vida profesional.
- 4) Cálculo. Habilidad para resolver problemas de tipo cuantitativo que impliquen operaciones numéricas. Es imprescindible en profesiones que requieran del manejo de números como Estadística, Contaduría, etc.
- 5) Fluidez verbal. Habilidad de hablar o escribir con facilidad. Es imprescindible en tareas que impliquen hablar en público, escribir conferencias, etc.

Este instrumento puede aplicarse de manera individual o colectiva, tiene una duración aproximada de una hora. A cada habilidad se le asigna un tiempo estrictamente limitado, el cual debe cumplirse con exactitud, por lo que es importante seguir las instrucciones de manera cuidadosa para garantizar la confiabilidad de los resultados. Es conveniente tener en cuenta que existen instrucciones diferentes para la evaluación de cada habilidad. Al igual que muchas otras pruebas, el uso de este instrumento presenta como principal limitación la ausencia de normas para población mexicana.

PRUEBAS DE INTERESES VOCACIONALES

Los intereses fueron estudiados sistemáticamente cuando los psicólogos comenzaron a definirlos en forma operacional y a evaluarlos de manera objetiva. Entonces se pensó que el interés por un objeto podría equipararse a la elección que se hace de éste, mientras que la aversión se traduce en el rechazo de un objeto o actividad. Es obvio que los intereses desempeñan una función importante en la toma de decisión, por lo tanto se ha requerido de instrumentos que midan objetivamente todas estas tendencias y necesidades. Para esto, el orientador utiliza una amplia variedad de instrumentos, cada uno enfocado a su propia definición de interés. El cuadro 16-1, ilustra algunos instrumentos para la medición de los intereses vocacionales. Las pruebas de intereses evalúan las preferencias que muestran los individuos por distintas áreas e intentan correlacionar estas preferencias con vocaciones específicas.

ESCALA DE PREFERENCIAS DE KUDER

Frederick Kuder desarrolló en el decenio de 1930-39 varios cuestionarios para evaluar intereses. La escala de Preferencias de Kuder está integrada por una batería de tres pruebas que, aunque pueden utilizarse de manera independiente, en conjunto brindan una mejor comprensión de los intereses de los examinados (en español, Editorial El Manual Moderno publica dos de ellas: K-V y K-P). Es de destacar que esta prueba ha tenido varias revisiones a lo largo del tiempo, pero no recientemente.

La primera es la escala de Preferencias vocacionales (K-V), trata de determinar las áreas generales donde se ubican los intereses de los examinados mismos que, según Kuder pueden clasificarse como preferencias por el trabajo al aire libre, por trabajos mecánicos, científicos, persuasivos, artísticos, literarios, musicales, de servicio social y por trabajos de oficina.

La segunda escala es la de Preferencias personales (K-P), la cual tiene como objeto determinar el tipo de trabajo que está más acorde con las preferencias personales del individuo. Ésta comprende cinco aspectos: preferencias por el trabajo solo o en grupo, por el trabajo teórico o práctico, por evitar o enfrentar situaciones conflictivas, por el trabajo variado o monótono, y por el trabajo directivo o subalterno.

La tercera escala es la de Preferencias ocupacionales, la cual pretende averiguar hacia qué carrera específica se inclina el individuo.

Se obtienen las puntuaciones de todas las escalas, comenzando por la escala de Verificación "V", si las puntuaciones de V oscilan entre 36 y 44, los resultados de la prueba se consideran válidos; si éstas se encuentran entre 32 y 35, son dudosas; y si son menores a 32 éstas carecen de validez.

Se trasladan las puntuaciones a la hoja de perfil y se traza el perfil. Las puntuaciones que se sitúan por encima del percentil 75 indican una alta preferencia por las

Cuadro 16-1. Instrumentos para la medición de intereses vocacionales

Instrumento	Descripción
Hoja de Intereses Vocacionales	Diseñado por E.K. Strong. Fue creado en 1925. Su objetivo era discriminar a los varones que constituían determinado grupo ocupacional de los hombres en general. Consta de más de 400 reactivos o enunciados, en los que el examinando debe manifestar o leer su preferencia colocando una letra que indique si la actividad u objeto de que se habla le agrada (A), le desagrada (D) o le resulta indiferente (I). Strong trató de elegir actividades que el adolescente podía conocer o imaginar, más que aquellas sólo comprensibles gracias a la experiencia adquirida en determinado trabajo.
Test de Kuder	Este instrumento consta de 500 reactivos, mismos que se presentan en grupos de tres, de los cuales el examinado debe elegir el que más le gusta y el que menos le gusta y dejar uno (el indiferente) sin señalar; la interpretación ocupacional se hace buscando los dos intereses más elevados del perfil y con preferencia, con una lista de ocupaciones para las cuales se sabe que estas puntuaciones tienen importancia. Existen dos formas: la de preferencias vocacionales y las preferencias personales. El orientador puede emplearlo para ayudar al estudiante a identificar el grupo de actividades acerca de las que haya expresado su interés.
Lista de Intereses Vocacionales de Thurstone	Consiste en una presentación de los nombres de 89 ocupaciones que el examinado debe señalar según le sean agradables, desagradables o indiferentes. Mide factores independientes: descriptivos, comerciales, hacia las ciencias físicas, las ciencias biológicas, legales, atletismo, académicos o literarios.
El Inventario Ilustrado de los Intereses de Gest	Fue construido en 1949 y ha sido estandarizado con muestras de estudiantes de secundaria de varios países de América Latina. Cada reactivo consta de tres dibujos que representan actividades profesionales y de esparcimiento, de las que el examinado debe elegir una. Estas áreas de intereses coinciden casi exactamente con las de Kuder, lo cual ha permitido obtener un índice de validez concurrente.
Inventario de Intereses Ocupacionales	Construido por Lee y Thorpe. Se tomaron las descripciones de ocupaciones de seis áreas definidas y se hicieron descripciones de las tareas implicadas en las ocupaciones, presentándolas siempre por pares. El examinado debía elegir siempre una de las dos descripciones de cada par. Las puntuaciones indicaban la frecuencia relativa de elecciones en las seis categorías o áreas: personal, social, naturaleza, mecánica, economía, artes y ciencias.
Inventario de Intereses Vocacionales de Minnesota	Diseñado por K. Clark. Posee la originalidad de haber construido dos normas a fin de lograr las puntuaciones de la prueba. En primer lugar, emplea la diferenciación de los grupos profesionales iniciada por Strong y, en segundo, de acuerdo con el esquema de Kuder establece una escala de intereses homogéneos según la diferenciación de los individuos. La creación de escalas de intereses homogéneas hace pensar que las diferencias individuales en determinada edad son relativamente estables y se mantienen ulteriormente.

actividades en esa área. Si la puntuación se ubica cerca del percentil 50 indica que los intereses del individuo en esta área son comunes y si se localizan por debajo del percentil 25 indican la existencia de pocos intereses en el área en cuestión. Se correlacionan las puntuaciones de las diferentes áreas ocupacionales con actividades específicas. Así, por ejemplo, si alguien ha obtenido puntuaciones altas en el interés por el cálculo se presupone que podría encontrar satisfacción en actividades como estadístico, contador, profesor de matemáticas, ingeniero, etc. Cuando existen dos o más puntuaciones por encima del percentil 75, por ejemplo, en las áreas 1, 3, 5 se combinan para formar las combinaciones 13, 15, 35 y éstas se consultan en la tabla específica (la combinación 13 correspondería a profesiones como: cirujano dentista, físico experimental, ingeniero civil, etc.).

Aunque ésta es una buena prueba para medir intereses, adolece sin embargo de dos defectos, el primero es que no existen normas estandarizadas para poblaciones mexicanas y el segundo que los intereses que presentan no comprenden todo el espectro de posibilidades que tienen los jóvenes de hoy.

PRUEBA DE INTERESES Y APTITUDES DE HERRERA Y MONTES

Este cuestionario fue desarrollado por el destacado maestro mexicano Luis Herrera y Montes. Este instrumento se ha utilizado en secundarias, preparatorias, en la Dirección de Orientación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en el Departamento de Orientación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Este instrumento ha sido sometido a diversos estudios psicométricos para comprobar su validez y confiabilidad, encontrándose niveles aceptables de estas cualidades. Su aplicación puede ser individual o colectiva.

Según estos resultados puede utilizarse con confianza en la medición de intereses y aptitudes. Tiene la ventaja de que fue construido en México, por lo que toma en cuenta en mayor grado los aspectos culturales y cuenta con normas mexicanas. La prueba evalúa 10 intereses:

- 1) Servicio social. Gusto por servir a los demás.
- 2) Persuasivo. Afinidad por el trato con la gente, por convencer a los demás de sus proyectos e ideas.
- 3) Verbal. Inclinação por la lectura y por expresar ideas en forma oral o escrita.
- 4) Artes Plásticas. Agrado por hacer trabajos de tipo manual.
- 5) Musical. Interés por tocar instrumentos musicales, cantar, bailar, etc.
- 6) Organización. Deseo de mantener el orden y la organización.
- 7) Oficina. Agrado por trabajos de escritorio que requieren exactitud y precisión.
- 8) Científico. Inclinação para investigar la razón de los hechos o de las cosas y resolver problemas.
- 9) Cálculo numérico. Interés por trabajar con números.
- 10) Actividades al aire libre. Deseo de pasar la mayor parte del tiempo en el campo.

La prueba también evalúa la percepción de aptitudes que el individuo cree poseer con respecto a los intereses antes mencionados así, por ejemplo, evalúa las siguientes aptitudes:

1. Servicio social. Facilidad para comprender a las personas y brindar ayuda a quien lo necesite.
2. Ejecutivo-persuasivo. Destreza para organizar y supervisar a otras personas.
3. Verbal. Talento para manejar con propiedad y precisión el lenguaje hablado o escrito.
4. Artístico-plástica. Habilidad para crear formas artísticas.
5. Musical. Facilidad para la música.
6. Organización. Habilidad para organizar y sistematizar datos.
7. Científica. Aptitud para captar la razón de ser de los fenómenos.
8. Cálculo. Destreza en el manejo rápido y eficiente de las operaciones numéricas.
9. Mecánica. Habilidad para el diseño y construcción de aparatos.
10. Destreza manual. Facilidad para la ejecución de movimientos coordinados y precisos.

Para calificarlo se suman los números de cada columna, después estas puntuaciones se convierten en porcentajes y se copian en una hoja de perfil. Las puntuaciones que se encuentren por debajo de 50% describen intereses o aptitudes bajas, las que estén en 50% describen intereses o aptitudes dentro del promedio, y las que son iguales o mayores que 75% reflejan intereses o aptitudes superiores.

Existen, desde luego, algunas limitaciones en el uso de esta prueba; por ejemplo, no existen en el instrumento escalas de validez para detectar los intentos conscientes o inconscientes por parte del examinado de falsear los resultados y, además, la evaluación de las aptitudes se basa únicamente en la percepción del participante acerca de las mismas.

PRUEBAS DE PERSONALIDAD

La evaluación de la personalidad comprende la medición de atributos personales, emocionales, sociales y conductuales. Las pruebas para evaluar la personalidad se dividen en objetivas (cuestionarios de personalidad) y subjetivas (técnicas proyectivas). Es claro que cada instrumento parte de una definición específica de lo que es personalidad. A continuación se describirán algunos de los instrumentos de ambos tipos más utilizados en nuestro medio.

CUESTIONARIOS DE PERSONALIDAD

Todos los cuestionarios de personalidad presuponen un autoinforme del individuo, quien responde a los diferentes reactivos para describirse a sí mismo. Existen cuatro métodos para construir estos instrumentos.

El primero, se conoce como el método de contenido lógico, aquí los diseñadores del cuestionario usan una aproximación racional para seleccionar los reactivos, es decir, deducen la relación de los reactivos con las características que pretenden medir.

El segundo, se conoce como el método teórico, en el que se construye el cuestionario basado en una teoría de la personalidad en particular. La validez de este instrumento se determina por su consistencia en medir el constructo teórico.

El tercer método se conoce como de criterio de grupo, aquí se aplica el instrumento a una población específica, por ejemplo, personas diagnosticadas con depresión y a un grupo de control de individuos con un estado de ánimo normal. Este método es especialmente útil para diferenciar a quienes presentan contrastes evidentes en una característica determinada.

El cuarto método es el análisis factorial, el cual también utiliza una estrategia empírica en su diseño. En éste se analiza la interrelación entre los diferentes reactivos con un procedimiento estadístico, lo cual da como resultado el agrupamiento de los reactivos en diferentes factores.

CUESTIONARIO DE 16 FACTORES DE LA PERSONALIDAD (16 Fp)

Raymond Cattell y colaboradores desarrollaron este cuestionario como una prueba objetiva diseñada para utilizarse con individuos de 16 años o más. Es especialmente apropiada para jóvenes de secundaria y preparatoria, aunque existe una forma para personas con deficiencias educativas o de lectura.

Desde su primera edición en 1949, la prueba ha tenido cinco revisiones (en español, Editorial El Manual Moderno publica la 4ª de ellas) donde se han modificado algunos reactivos y se han diseñado escalas suplementarias de validez.

La finalidad de Cattell al construir este cuestionario fue proporcionar un instrumento que midiera las dimensiones más importantes de la personalidad normal. En el diseño de este instrumento se utilizó el método del análisis factorial. Al principio, el autor partió de una muestra de 4 000 palabras que representaban las distintas maneras en las que una persona puede describir la personalidad de otra, poco a poco fue reduciendo estas palabras a categorías para poder manejarlas con un método de análisis factorial.

El resultado de este análisis arrojó que parecía haber 12 factores subyacentes a la descripción de la personalidad, los cuales nombraron con las letras de la A a la O. Cattell consideró la tendencia de los examinados a falsear los instrumentos de lápiz y papel, por lo que introdujo cuatro factores que permitían distinguir la veracidad de las respuestas.

La Forma A, que es la que más se conoce en nuestro medio, requiere de 45 a 60 minutos para su aplicación y puede utilizarse de manera individual o grupal.

Esta prueba comprende un manual, un par de plantillas de calificación, hojas de respuestas, hojas de perfil y tablas normativas. Para su aplicación se aconseja leer las instrucciones a los participantes y confirmar que las hayan entendido correctamente. Para su calificación se sugieren los siguientes pasos:

- 1) Contabilizar las puntuaciones naturales en cada una de las escalas.
- 2) Determinar si las puntuaciones en las escalas de distorsión indican la presencia de alteraciones en la prueba (Fingimiento de maldad, Fingimiento de bondad, Aleatorización).
- 3) Realizar las correcciones a las escalas, si son necesarias, dadas las puntuaciones de las escalas de distorsión.
- 4) Convertir las puntuaciones naturales a puntuaciones normalizadas, seleccionando la tabla normativa correspondiente.
- 5) Construir el perfil del individuo.
- 6) Interpretar el perfil (las puntuaciones de estenes de 5 y 6 se consideran dentro de lo normal, aquellas entre 4 y 7 están ligeramente desviadas de lo normal; los estenes 2, 3 y 8 y 9 indican una fuerte desviación y los estenes 1 y 10 sólo ocurren en casos extremos).

Esta prueba es una de las más confiables en el campo de la evaluación de la personalidad y de la orientación, pues cuenta con varios estudios que le confieren una alta validez y confiabilidad, además las puntuaciones de la prueba pueden ser analizadas de tres maneras distintas: 1) en términos de las características descritas por el factor, ya sea que su puntuación sea alta o baja; 2) como perfiles específicos para determinadas profesiones y 3) como perfiles para algunas entidades psicopatológicas.

INVENTARIO MULTIFÁSICO DE LA PERSONALIDAD MINNESOTA (MMPI)

El Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI) fue desarrollado y descrito por el psicólogo clínico Hathaway y el neuropsiquiatra McKinley hacia 1940. Surgió por la necesidad de diseñar un instrumento objetivo para medir la personalidad en la práctica clínica y la investigación. Su propósito fundamental es detectar psicopatología y diferenciar entre la variedad de entidades nosológicas.

El MMPI evalúa de manera objetiva características de la personalidad que afectan la adaptación individual y social de los individuos. Este instrumento consta de 550 frases afirmativas que incluyen una gran variedad de temas: actitudes sociales, religiosas, políticas, preguntas sobre educación y trastornos orgánicos y psiquiátricos. Las frases seleccionadas (de las cuales se repiten 16 haciendo un total de 566), se basaron en el análisis de preguntas que se elaboraban para realizar historias clínicas de medicina general, neurología y psiquiatría, así como en las que se formulaban en cuestionarios que medían características de personalidad y de orientación vocacional.

El MMPI contiene cuatro escalas de validez, nueve clínicas y una adicional. Otras escalas han sido desarrolladas pero no son descritas completamente en el manual del MMPI, por lo que se sugiere revisar la literatura de origen.

Las escalas de validez tienen como función el analizar si las respuestas del individuo han rendido un sistema válido de puntaje y valoran la candidez de las respuestas.

El puntaje de la escala No puedo decir (?), representa el número total de respuestas que el participante no contestó durante la aplicación de la prueba, cuando

es muy numeroso, invalida a los otros. El puntaje de la escala de Mentira (L), representa el grado en que la persona intenta falsificar sus respuestas para que éstas le sitúen en una posición social más favorable; un puntaje elevado en L no invalida necesariamente los otros puntajes, pero es indicador de que el valor real es probablemente superior al obtenido. El puntaje de Infrecuencia (F), se utiliza para valorar la validez total del protocolo y el puntaje K se emplea como factor de corrección para elevar el poder discriminatorio de las escalas clínicas.

Las escalas clínicas originalmente ideadas son: Hipocondriasis, Depresión, Histeria, Personalidad psicopática, Masculinidad-femineidad, Psicastenia, Esquizofrenia e Hipomanía. Éstas se denominan de acuerdo con las manifestaciones del complejo sintomático y todas tienen un significado dentro del campo de lo anormal. Las escalas se obtuvieron contrastando los grupos de individuos normales con los grupos de casos clínicos cuidadosamente estudiados y que fueron clasificados de acuerdo con la nomenclatura convencional psiquiátrica de aquél entonces.

La escala adicional puede obtenerse de protocolos que se aplicaron por completo y su valor puede ser juzgado inmediatamente sin esperar acumular nuevo material para el caso. La escala Social (Is), tiende a medir la tendencia al aislamiento social y ha sido ampliamente utilizada en el trabajo de orientación porque se han encontrado puntajes altos que han sido útiles para distinguir entre universitarios que se dedican a pocas actividades extraescolares de aquellos que se dedican a muchas.

El empleo de la prueba está reservado a personas que cuenten con una amplia experiencia clínica y entrenamiento especial para el manejo de la misma.

Desde su creación hasta nuestros días, este instrumento ha sido objeto de numerosos estudios y revisiones que demuestran una alta confiabilidad y validez de los resultados que con él se obtienen. Traducido y adaptado en diferentes idiomas, su empleo se extiende a nivel mundial.

En México, Editorial El Manual Moderno publicó en español la versión traducida y adaptada por el Dr. Rafael Núñez hacia 1967, en ella se incluía el inventario, la hoja de respuesta, el perfil y las claves y el manual de evaluación a mano (juego de 14 plantillas). Dicho manual advierte sobre la importancia de enriquecer los comentarios de las descripciones de las escalas, con la lectura y conocimiento de libros recomendables en el área de psiquiatría.

En este momento, en el idioma español se cuenta con las versiones MMPI-2 (Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota-2) y MMPI-A (Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescentes), ambas editadas por Editorial El Manual Moderno en coedición con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

INVENTARIO MULTIFÁSICO DE LA PERSONALIDAD MINNESOTA-2 (MMPI-2)

El MMPI-2 es la forma revisada del MMPI original. En ella se mantienen las escalas clínicas y de validez tradicionales relativamente intactas. Se añadieron nuevas esca-

las para ampliar y precisar la evaluación psicológica de forma tal, que el MMPI-2 permite obtener los perfiles básico, de contenido y suplementario.

Las escalas básicas proporcionan el perfil clínico del individuo y son: Hipocondriasis (Hs), Depresión (D), Histeria conversiva (Hi), Desviación psicopática (Dp), Masculinidad-femineidad (Mf), Paranoia (Pa), Psicastenia (Pt), Esquizofrenia (Es), Hipomanía (Ma) e Introversión social (Is).

Las escalas de contenido constituyen un complemento para la interpretación de las escalas tradicionales y son: Ansiedad (ANS), Obsesividad (OBS), Depresión (DEP), Preocupación por la salud (SAU), Pensamiento delirante (DEL), Cinismo (CIN), Personalidad tipo A (PTA), Baja autoestima (BAE), Incomodidad social (ISO), Problemas familiares (FAM), Dificultad en el trabajo (DTR) y Rechazo al tratamiento (RTR).

Las escalas suplementarias enriquecen la interpretación de las escalas básicas ampliando el conocimiento de los problemas y desórdenes clínicos del sujeto. Son: Ansiedad (A), Represión (R), Fuerza del yo (Fyo), Alcoholismo de MacAndrew-revisada (A-MAC), de Hostilidad reprimida (HR), Dominancia (Do), Responsabilidad social (Rs), Desajuste profesional (Dpr), Género masculino (GM), Género femenino (GF), de Desorden de estrés postraumático de Keane (EPK) y Desorden de estrés postraumático de Schlenger (EPS).

La revisión realizada en Estados Unidos (Ben-Porath y Butcher, 1988; Munley y Zarantonello, 1990), logró perfeccionar el instrumento hasta obtener la versión actualizada del MMPI-2, misma que se tradujo al español.

La traducción y adaptación al español estuvieron a cargo de la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo coordinadora de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Respecto a la traducción se emplearon diferentes procedimientos tomando en cuenta tanto los aspectos semánticos y sintácticos del español, como la relevancia cultural y clínica, de modo que más que una traducción, se realizó una transliteración que se aplicó a una muestra representativa de estudiantes universitarios constituida por 1929 participantes: 813 hombres y 1107 mujeres. De los resultados de la muestra se obtuvieron normas y puntuaciones T y datos de confiabilidad y validez para las diversas escalas que permitieron establecer que el MMPI-2 constituye un instrumento válido y confiable para las muestras estudiadas.

Posterior a los estudios de validación y a la obtención de normas para los estudiantes mexicanos, se realizaron modificaciones a la redacción de algunos reactivos que no eran suficientemente claros o adecuados al contenido de la escala. En ello se tomó en cuenta las versiones del MMPI-2 elaboradas en Chile y España.

El uso de la prueba está restringido a profesionales en psicología que cuenten con una capacitación psicométrica y conocimientos en cuanto a personalidad y psicopatología.

Las investigaciones en México continúan realizándose, por lo que en breve, Editorial El Manual Moderno, publicará la obra *Uso e interpretación del MMPI-2 en español*, de la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo, obra que servirá de apoyo al profesional para la aplicación e interpretación clínica de la prueba.

INVENTARIO MULTIFÁSICO DE LA PERSONALIDAD MINNESOTA PARA ADOLESCENTES (MMPI-A)

El MMPI-A es la versión para adolescentes del MMPI-2 y es un instrumento actualizado que permite la exploración de importantes áreas de la personalidad, haciendo posible incidir a nivel preventivo y valorar áreas de interés específico para los jóvenes que se encuentran en esta etapa de la vida.

En México se cuenta con la versión en español que es producto de una amplia investigación que se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM bajo la dirección de la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo. Su elaboración implicó una cuidadosa adaptación, traducción, traducción a la inversa y validación a través de jueces clínicos. Esta versión es pionera en los países de habla hispana.

Maestros y alumnos de posgrado de diferentes nacionalidades participaron en la nueva versión con el objeto de que pudiera emplearse en otros países de Latinoamérica. Ya con la versión final, se obtuvo una muestra normativa de la población mexicana y el inventario se aplicó a un grupo de 4181 adolescentes estudiantes de escuelas secundarias y preparatorias de diferentes niveles socioeconómicos residentes en el D. F. y zona conurbada. También se aplicó a un grupo clínico de 243 adolescentes para obtener la validez concurrente y el nivel de discriminación del instrumento.

Además, a todos los adolescentes se les aplicó una Forma de datos sociodemográficos y una de Sucesos de vida. Esto implicó más de dos años de trabajo. Se obtuvieron normas y puntuaciones T lineales y uniformes de los individuos mexicanos, así como los resultados de los estudios de validez y confiabilidad. Se diseñaron perfiles especiales para la población mexicana.

Como sus antecesores, el MMPI-A cuenta con escalas clínicas, de contenido y suplementarias. Para que los inventarios de personalidad que se han revisado en este apartado sean de utilidad, es necesario que su aplicación, calificación e interpretación, estén a cargo de un profesional en psicología altamente capacitado y consciente de la importancia de atender a las indicaciones y contenido de los manuales que los acompañan.

TÉCNICAS PROYECTIVAS

La denominación de técnicas proyectivas se deriva del término "proyección". Según Nunnally y Bernstein (1995), el significado de este término, que es el que más se acerca a la acción implicada en las pruebas proyectivas, es "lanzar afuera", es decir, el individuo exterioriza su personalidad en la conducta que le caracteriza.

El propósito de las técnicas proyectivas es lograr evaluar la personalidad individual; éstas surgieron como parte del interés por el mejoramiento del diagnóstico de los distintos procesos psicopatológicos, aunque en los últimos años se han utilizado dentro de la orientación educativa, la selección de personal y en investigaciones sobre desarrollo de la personalidad normal.

Han sido diversas las influencias que han provocado el desarrollo de estos instrumentos, dentro de éstas se pueden mencionar los trabajos de Freud, en especial su descripción de los procesos inconscientes y la importancia de los procesos asociativos. También están los trabajos de los teóricos de la Gestalt con relación a la importancia del todo en la determinación de la percepción humana; por otra parte, se puede mencionar a la psiquiatría clínica, especialmente la de orientación psicodinámica. Finalmente, están los trabajos de la antropología cultural.

Las técnicas proyectivas se basan en algunos conceptos teóricos como el de que la personalidad no es un fenómeno estático sino un proceso dinámico; la idea de la naturaleza estructural de la personalidad; el concepto de que la conducta es un indicador de la interacción entre la personalidad y el contexto y, por último, el planteamiento de que la personalidad es un fenómeno profundo.

Tales técnicas ofrecen resultados que deben tomarse con mucha cautela, en especial cuando se trata de tomar decisiones importantes acerca de los individuos estudiados, ya que sus informes de confiabilidad y validez son deficientes. Sin embargo, son instrumentos que pueden utilizarse para generar hipótesis que después tendrá que confirmarlas la clínica o para inducir a la persona a hablar de determinados temas.

Algunas de las técnicas proyectivas más usadas en nuestro contexto son: la prueba de Frases incompletas, la Figura Humana de Machover y la H-T-P (prueba del Árbol, Casa y Persona, publicada en español por Editorial El Manual Moderno), entre otras.

Su uso requiere un adecuado entrenamiento en Psicología y un estudio detallado de los Manuales de las Pruebas.

PARTE



PROBLEMAS QUE ENFRENTA EL ORIENTADOR EN LA ESCUELA

Capítulo 17. Fracaso escolar	161
Capítulo 18. Embarazo en la adolescencia	169
Capítulo 19. Abuso de sustancias	175
Capítulo 20. Delincuencia juvenil	185
Capítulo 21. Trastornos de la conducta alimentaria	197
Capítulo 22. Estudio de casos	205
Capítulo 23. Perspectivas de la orientación en Latinoamérica	215

FRACASO ESCOLAR

El problema del fracaso escolar parece afectar a los sistemas educativos de todos los países, así por ejemplo, Andrieu (1992) refiere que en los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea, todos los años salen del sistema educativo entre 70 000 y 100 000 jóvenes sin obtener título alguno. En México este fenómeno también adopta proporciones importantes, esto se muestra en la baja eficiencia terminal de todos los niveles del sistema educativo mexicano. Datos presentados por el INEGI (2001) describen que en la primaria 13.5 % de los alumnos que la comienzan no concluyen sus estudios; en la secundaria el número de alumnos que no concluye sus estudios asciende a 23.9 %; y en el bachillerato la situación es aún peor ya que el porcentaje de alumnos que no concluyen sus estudios es de 41 %.

El costo económico del fracaso escolar también es importante, por ejemplo se estima que el costo de este problema asciende a 30% del presupuesto educativo francés. Un estudio presentado en Bélgica plantea que el costo de la enseñanza se reduciría en 10% si se eliminara el fracaso escolar (Eurodyce, 2002).

Cuando se hace referencia al fracaso escolar, se habla del desfase negativo entre la capacidad real del joven y su rendimiento en las asignaturas escolares. En un amplio sentido, fracasa todo alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes. Normalmente se valora la existencia de fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica, de forma que aquellos escolares que no alcancen los objetivos mínimos del programa de estudios, evaluados mediante calificaciones escolares, se diagnostican como presuntos casos de fracaso escolar. No obstante, habría que distinguir entre rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio. El primero es

una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares; tal es el caso del joven que obtiene la promoción en todas las materias que componen el currículo. El rendimiento satisfactorio está en función de sus capacidades intelectuales y del mejor o peor aprovechamiento que realice de ellas.

Así que el fracaso escolar se puede abordar desde dos perspectivas, según se tome como punto de referencia los niveles pedagógicos mínimos exigibles para lograr la promoción o, por el contrario, se valore el correcto aprovechamiento de las capacidades intelectuales del joven. En la mayoría de las ocasiones, el motivo de consulta por fracaso escolar se da por rendimiento escolar insuficiente. Padres y maestros se deciden a buscar orientación cuando el joven suspende una o varias asignaturas. Mucho menos frecuente es el caso del joven que es llevado al orientador por presentar un rendimiento escolar normal, pero que está por debajo de sus capacidades.

Se ha diferenciado entre rendimiento escolar insuficiente y rendimiento satisfactorio. Del mismo modo podemos referirnos a otra característica del fracaso escolar en función del momento de aparición del mismo. Cuando existe un rendimiento escolar insuficiente desde los inicios de la escolaridad, y éste tiende a persistir en ausencia de las técnicas correctivas, se habla de fracaso escolar primario. Existe también el fracaso escolar secundario, cuando el joven que ha tenido un rendimiento suficiente previo comienza a mostrar dificultades escolares.

El fracaso escolar primario suele corresponder a dificultades madurativas del sistema nervioso; el secundario normalmente se encuentra asociado con dificultades emocionales o situacionales.

También se puede hablar de fracaso escolar en función de su duración. Hay un tipo de fracaso inmediato o a corto plazo, que consiste en el rendimiento insuficiente en una o varias materias de los programas escolares. Cuando el desfase pedagógico se acentúa y el joven tiene que repetir algún curso nos referimos a un fracaso escolar a medio plazo. Cuando el alumno abandona los estudios o es incapaz de lograr la promoción final del ciclo de estudios, se puede hablar de fracaso escolar a largo plazo. Conviene aquí distinguir entre retraso y fracaso escolar. Por retraso escolar se entiende la pérdida de alguno o varios cursos escolares por parte del joven en relación con su grupo de edad, independientemente de cual sea la causa o causas que lo produzcan. Muchos niños con fracaso escolar presentan retraso pedagógico, pero no todos aquellos con retraso pedagógico pertenecen al grupo de fracaso escolar en sentido estricto. Un ejemplo sería el joven con una leve deficiencia intelectual que acude a una escuela normal y que repite uno o varios cursos. Sin embargo este tipo de niños intelectualmente limítrofes no pertenecen a un cuadro de fracaso escolar en sentido estricto, puesto que no reúne la primera de las condiciones básicas para ese diagnóstico: la capacidad intelectual dentro de límites normales.

Según Portellano (1989b) los criterios que tienen que cumplirse para el diagnóstico de fracaso escolar son:

1. Nivel intelectual normal. Para ello, la evaluación ha de hacerse de forma individualizada, por el profesional adecuado y con la ayuda de instrumentos de

evaluación psicológica como son las pruebas de inteligencia y las escalas de conducta adaptativa.

2. Ausencia de trastornos sensoriales graves que justifiquen el bajo rendimiento escolar: En sentido estricto no puede considerarse fracaso escolar al bajo nivel escolar obtenido por niños ciegos o sordomudos, ya que en estos casos la causa del mismo radica en el déficit sensorial grave.
3. Ausencia de trastornos neurológicos mayores. Cuando aparecen signos neurológicos mayores no se ha de hablar de fracaso escolar. Un joven que padezca parálisis cerebral, con el consecuente trastorno motor asociado, no debe ser etiquetado con fracaso escolar, pues la limitación en su capacidad de aprendizaje se debe a la falta de integración de su sistema nervioso. En cambio sí son frecuentes los niños con dificultades de aprendizaje que no tienen una lesión cerebral probada, pero que presentan numerosos signos neurológicos menores.
4. Ausencia de alteraciones emocionales graves. Quedan al margen de la categoría de fracaso escolar los niños con trastornos afectivos mayores, afectados de psicosis infantil, autismo o trastornos profundos del desarrollo. Por el contrario sí se presentan dentro de los estudiantes con fracaso escolar numerosos casos de reacciones neuróticas, depresivas o de mala adaptación conductual, que justifican el descenso del rendimiento en sus estudios, pese a que se da en niños con buena capacidad intelectual.
5. Marginación social importante. Se debe excluir del concepto de fracaso escolar a aquellos casos en los que exista falta de escolaridad, pobreza extrema o ausencia de instrucción. Los niños que han permanecido en condiciones de aislamiento cultural crónico, presentan dificultades de aprovechamiento escolar que no entran de lleno en el ámbito del fracaso escolar.

En México, debe reconocerse que no existe suficiente investigación acerca del problema del bajo rendimiento escolar. Por lo que las explicaciones existentes acerca de este fenómeno se basan en resultados aislados, parciales y, algunas veces, inexactos.

FACTORES ASOCIADOS CON EL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar es un fenómeno sumamente complejo donde intervienen una gran cantidad de elementos. Aunque el fracaso escolar pueda ser consecuencia de múltiples factores existen evidencias de que dentro de éstos se encuentran como los más significativos: 1) las características que aporta el estudiante (habilidades intelectuales, y sociales), 2) su contexto familiar y 3) las características del funcionamiento de la escuela (Wenglinsky, 2002).

Bricklin y Bricklin (1988) refieren que las causas del rendimiento escolar insuficiente pueden clasificarse en cuatro categorías:

1. Físicas como los problemas de aprendizaje.
2. Pedagógicas (o del método de enseñanza); cuando un joven no logra el aprendizaje esperado debido a que se le enseña en forma deficiente.
3. Sociológicas, por ejemplo, el alumno se desvía de sus estudios porque en su ambiente se subestima la educación.
4. Emocionales, el joven no puede dar rendimiento satisfactorio debido a determinadas actitudes emocionales conflictivas.

En opinión de Bastin (1985), el rendimiento escolar es un fenómeno muy complejo en el que entran en juego una serie de factores que desbordan el campo de las capacidades intelectuales. Todos hemos oído de sujetos brillantes que echan a perder su inteligencia y fracasan lamentablemente, también de niños menos dotados que, a fuerza de trabajo y de confianza, terminan por alcanzar todos los peldaños de la jerarquía escolar. Factores de personalidad, motivaciones de orden fisiológico, social, económico y cultural condicionan profundamente el rendimiento escolar, e influyen de tal modo que el enjuiciamiento de los profesores y la calificación escolar no siempre están en relación directa con el nivel intelectual de los muchachos.

Del análisis de los planteamientos anteriores se puede deducir que el fracaso escolar es un fenómeno bastante complejo donde intervienen una gran variedad de factores. Éstos, para su comprensión, pueden clasificarse en tres grandes grupos: factores individuales, asociados con la escuela y asociados con la familia.

FACTORES INDIVIDUALES

Comprenden aspectos intelectuales, emocionales y sociales. Quizá las dificultades en los procesos intelectuales explican una parte importante de los casos de fracaso escolar en el nivel de primaria, mientras que las dificultades en los aspectos emocionales y sociales determinan en mayor medida los casos de fracaso escolar en la secundaria y bachillerato. Sin embargo, es muy importante distinguir los factores emocionales y sociales de los factores primarios asociados con el fracaso escolar, como son los trastornos de aprendizaje, los cuales se tratan a continuación.

De acuerdo al Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-IV (DSM-IV; APA 1994) existen solamente cuatro categorías de trastornos de aprendizaje, y todos exigen la condición de que se descarte la presencia de retraso mental generalizado. Los trastornos del aprendizaje se dividen en: de la lectura, de cálculos de la expresión escrita y no especificado. Al hablar de discapacidades para el aprendizaje, se hace referencia a problemas que pueden presentar los alumnos de la escuela regular, los cuales les limitan su desempeño escolar y los pone en riesgo de fracaso. Se asume que estas condiciones son remediabiles y que no afectan de forma generalizada al alumno y de forma importante se supone también que éstas pueden identificarse en esferas o dimensiones específicas del individuo, el cual presenta áreas de fortaleza o normalidad, esto es lo que diferencia a las discapacidades para el aprendizaje del retraso mental, el cual es normalmente generalizado a todas las esferas de desempeño del joven.

La confusión y el desacuerdo en cuanto a la definición y clasificación de las discapacidades para el aprendizaje comenzó hace cerca de 30 años cuando Kirk (1972) propuso este término, como un intento de conciliar los diversos conceptos utilizados para etiquetar a aquellos niños con inteligencia normal que presentaban dificultades en su desempeño escolar. Este término, se considero mejor que los de dislexia, lesión cerebral mínima, problema perceptivo o lento aprendizaje, los cuáles se utilizaban de forma intercambiable.

Hammil (1990) identifica cuatro rasgos distintivos de las discapacidades para el aprendizaje: 1) discrepancia entre CI y desempeño escolar; 2) supuesta disfunción del sistema nervioso central; 3) trastorno de los procesos psicológicos y 4) problema no explicado por desventaja cultural (pobreza extrema), trastorno emocional o retraso mental.

Una de las definiciones más aceptadas es la propuesta por el Gobierno Federal de EUA (1977) en la cual se sostiene que "Discapacidad de aprendizaje implica un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el uso del lenguaje hablado o escrito que se manifiesta en la falta de capacidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir o hacer cálculos matemáticos" (citado por Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997).

Asimismo, el Comité Conjunto para el Estudio de las Discapacidades de Aprendizaje (EUA) define la discapacidad para el aprendizaje en los siguientes términos:

"Discapacidad de aprendizaje" se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas para la adquisición y utilización de las habilidades para escuchar, hablar, leer, razonar o hacer cálculos matemáticos. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y se supone se deben a disfunciones del Sistema nervioso central (SNC) a lo largo de la vida.

Entre 30 y 50% de los casos de fracaso escolar son debidos, en mayor o menor grado, a factores emocionales (Portellano, 1989b). Shea y Bawer (2000) refieren que durante el año escolar de 1989-1990 en los EUA 44.6% de los estudiantes identificados con trastornos emocionales reprobó algún curso durante su bachillerato.

Generalmente, sólo cuando las alteraciones emocionales interfieren en su rendimiento escolar el joven acude al orientador. En estos casos se descubre con facilidad que un estado emocional alterado es el origen del descenso en la productividad y capacidad de aprendizaje del alumno. En repetidas ocasiones, la presencia de fracaso escolar es solamente la punta del iceberg de dificultades emocionales y de personalidad.

Los trastornos emocionales o conductuales pueden inducir directamente un fracaso escolar. Tal es el caso de una patología depresiva que produce una dificultad en la concentración y en las funciones intelectuales; o de un problema de autoestima negativa que lleva al individuo a no enfrentar los retos que conlleva el aprendizaje escolar.

En otras ocasiones, la persistencia del fracaso académico produce un sentimiento reactivo de pérdida de seguridad y autoestima. Los niños con fracaso en sus estudios presentan una pérdida de autoestima en relación con el resto de sus compañeros.

Ya sean la causa directa o el resultado del fracaso escolar, los problemas emocionales tienden a profundizar más dicho fracaso en los estudiantes, ya que bloquean su capacidad para tomar decisiones eficaces para la solución de este problema.

Los factores de tipo emocional o conductual que pueden producir fracaso escolar son muy variados. Por su importancia y por la alta frecuencia que presentan, se mencionarán dentro de ellos a la depresión, las conductas de evitación escolar, las conductas agresivas y la baja autoestima.

- a) Depresión. Hasta fechas recientes, se cuestionaba la presencia de depresión en la infancia, y se creía que estaba limitada únicamente a la adolescencia y la edad adulta. Sin embargo, hoy queda plenamente admitida la entidad depresiva en niños de edad escolar. Los criterios para el diagnóstico de depresión requieren de la vivencia de la pérdida de interés o placer, la perturbación del apetito, pérdida de energía y de sentimientos de minusvalía y de culpa, así como la presencia de pensamientos de suicidio o muerte. También la lentitud y la pereza en los procesos cognitivos y de respuesta, así como la pérdida de concentración, son síntomas típicamente depresivos, que interfieren el aprendizaje escolar, con un descenso de las calificaciones.
- b) Conductas de evitación escolar. Se les define como cuadros de rechazo hacia la escuela asociados con dificultades emocionales. Genéricamente dichas conductas se dividen en fobias escolares y desadaptación escolar. Ambos cuadros afectan indirectamente al rendimiento escolar, ya que el joven rechaza el marco escolar y las enseñanzas que se le imparten. Al parecer ambos cuadros por lo general guardan relación con disfunciones familiares.
- c) Conductas agresivas. Éstas son sumamente difíciles de manejar en los salones de clases y se expresan con negativismo, discusiones verbales con maestros y compañeros, peleas, irresponsabilidad e irritabilidad.
- d) Autoestima negativa. Los estudiantes con autoestima negativa tienen dificultades para enfrentarse a la solución de tareas, con frecuencia sienten que no tienen las capacidades para enfrentar las demandas de la vida escolar. Esto conduce a que se comporten de manera tal que refuercen sus bajas expectativas acerca de sí mismos y fracasen, lo que a su vez mantiene su autoestima en un nivel bajo.

Los estudiantes con problemas emocionales y conductuales tienen pocas habilidades sociales para satisfacer las demandas que establece la escuela ya que sus escalas de intereses, actitudes y valores no son afines con lo que la escuela exige y ofrece. Las normas de la escuela no se sienten como propias, sino como parte de una autoridad externa no reconocida, y la educación no se percibe dentro de un proyecto de vida. Existe, además, ausencia de habilidades sociales necesarias para el éxito académico

(como escuchar, obedecer y seguir instrucciones) así como de autoafirmación, interacción y comunicación eficaz (Frances, 1998). Además, estos estudiantes tienden a elegir compañeros que presentan pocas conductas prosociales y niveles inferiores de habilidades académicas, lo cual, por supuesto, tiende a agudizar aún más sus dificultades de adaptación a la escuela.

FACTORES ASOCIADOS CON LA ESCUELA

Dentro de éstos se encuentran aquellos que se refieren a la escuela en sí, por ejemplo, a los métodos de enseñanza inadecuados, ambiente inapropiado en el aula, cambios de colegio, excesivas exigencias escolares, conflictos con el profesor, etc.

En este factor, las investigaciones indican que los principales aspectos de la escuela asociados con el bajo rendimiento escolar, se relacionan con la adopción de malos hábitos escolares que más tarde entorpecerán sus carreras escolares, a ambientes escolares que son negativos para la personalidad, capacidad o expectativas de los estudiantes o a los ambientes sociales cercanos a la escuela que constituyen influencias negativas para los jóvenes. Sin embargo, éste es un tema poco investigado en México, por lo que ésta es una ventana de oportunidad para el orientador que desee investigar nuevas formas y alternativas de ayuda para los estudiantes.

FACTORES ASOCIADOS CON LA FAMILIA

Existe una postura muy importante dentro de la educación que sostiene que el trasfondo social de los estudiantes es el que juega el papel principal en su habilidad para aprender, y que moviéndose fuera del sistema educativo es donde se pueden ubicar los verdaderos determinantes del desempeño escolar de los alumnos.

Dentro de los aspectos externos a la escuela que influyen en el desempeño escolar, la familia tiene un rol esencial. Aspectos tales como la posición socioeconómica, el nivel de estudios de los padres, las expectativas de éstos con relación a la educación de los hijos y su participación en los mismos, los valores familiares y el clima de la misma, parecen influir de manera importante en el éxito escolar.

EMBARAZO EN LA ADOLESCENCIA

En los últimos 10 años, el embarazo adolescente ha sido un tema de gran preocupación en varios sectores de la población mexicana, esto se evidencia en el incremento de políticas y programas de educación sexual, reformas a los libros de educación gratuita para incluir los temas de sexualidad, programas sociales, políticos y de población dirigidos a eliminar este problema. Sin embargo, pocos han sido los resultados obtenidos en esta materia; debido a la poca comprensión de este fenómeno, lo cual provoca que los programas preventivos no cuenten con bases científicas sólidas para su realización.

Esta situación se ha vuelto un problema de salud pública en lo concerniente a la sociedad en su conjunto y no solamente a las personas y familias involucradas. Se busca profundizar en los factores de riesgo y la naturaleza de este problema para así ayudar a crear programas que apoyen las verdaderas necesidades implícitas dentro de la temática del embarazo adolescente que, como mencionamos, son poco comprendidas debido a la rigidez de pensamiento y acción heredada de la propia cultura.

En investigaciones realizadas, Stern (1997) define cuatro elementos que llevan a considerar este fenómeno como un problema público social y de salud, más que moral: 1) el incremento de embarazos adolescentes en el último decenio; 2) su contribución al crecimiento acelerado de la población; 3) los efectos adversos sobre la salud de la madre y del niño y 4) su contribución a la persistencia de la pobreza.

Se puede concluir que el número de embarazos adolescentes ha aumentado de manera significativa durante los últimos años, ya que pasó de cerca de 2 millones de embarazos en el grupo de mujeres de 15 a 19 años en 1970, a más de cinco millones

en 1992. Actualmente los embarazos adolescentes constituyen 15% de todos los embarazos anuales, esto es, cerca de 45 000 embarazos (Stern, 1997).

Desde el punto de vista demográfico, se indica que el embarazo temprano tiende a llevar a la joven a procrear un mayor número de hijos y a un menor espaciamiento entre ellos, lo cual contribuye a elevar la fecundidad general y la tasa de crecimiento de la población. Este fenómeno se concentra en los sectores más pobres de la sociedad, en los que, además, la fecundidad tiende a elevarse independientemente de la edad del primer embarazo.

En sectores muy numerosos de la sociedad mexicana, en particular la población rural y la marginal urbana, precisamente aquellos en los que el embarazo temprano es más frecuente, la unión y la maternidad tempranas aún constituyen una parte indisoluble de formas de vida femenina ante las cuales existen pocas opciones reales. Para las mujeres de estos sectores, la extensión de la escolarización y la apertura de opciones de vida distintas a la maternidad sólo se producirán conforme se vayan modificando las estructuras sociales y culturales que ahora las limitan. En tanto esto sucede, una mayor información y acceso a metodologías anticonceptivas entre adolescentes tienen poca eficacia para prevenir un primer embarazo, ya que no existe ni la motivación para postergar la maternidad ni las condiciones adecuadas para hacerlo.

El argumento manejado de manera más común para definir este fenómeno como problema público, y que parece ser el que ha adquirido mayor peso en la actualidad, es el de sus efectos adversos sobre la salud de la madre y del bebé.

Hay razones para sostener que un embarazo entre los 15 y 19 años de edad deba constituirse necesariamente en un riesgo para la salud de la madre y de su hijo. Contra lo que por lo general se piensa, la explicación de estos riesgos no recae primordialmente en factores biológicos, ya que en condiciones adecuadas de nutrición, salud, atención prenatal y en un contexto social y familiar favorables, un embarazo a los 16 años de edad no conlleva mayores riesgos de salud materna y neonatal que un embarazo y parto entre los 20 y 25 años (antes de los 16 años sí existen riesgos producidos por factores biológicos). Sin embargo, como el embarazo en edades adolescentes tiende a concentrarse precisamente en los grupos desprotegidos de la población, la mayoría de estas madres presentan condiciones inadecuadas de nutrición y de salud, una inadecuada atención médica y falta de apoyo por parte de su familia y del padre del hijo. Esto nos hace pensar que los riesgos para la salud de la madre adolescente y de su futuro hijo son causados por factores sociales y psicológicos.

Dada la naturaleza del problema, debiera recaer una parte importante de la responsabilidad en otros sectores, como el educativo —incluyendo la formación de maestros y los medios de comunicación de masas— y aquellos encargados de las políticas económicas y sociales.

Uno de los argumentos que recientemente ha recibido mayor difusión y respaldo "científico", es aquel que ve en el embarazo adolescente un mecanismo que contribuye a la transmisión de la pobreza. Este argumento se asocia de manera estrecha con el supuesto de que dicho fenómeno coarta las posibilidades de obtener una escolarización suficiente y, por tanto, limita las posibilidades de obtener un empleo

bien remunerado, lo que reduce el acceso a los recursos que permitan un desarrollo adecuado de los hijos, de tal modo que esta situación se perpetúa como un círculo vicioso.

La creencia de que el embarazo precoz lleva al abandono escolar y, por tanto, coarta las posibilidades de una escolarización suficiente es válida hasta la actualidad. La mayoría de las adolescentes tienen que dejar de estudiar al casarse por la fuerza o al tener al hijo, y pocas son las ocasiones en las que alguno de los abuelos o parientes se hacen cargo de los bebés para que la madre o alguno de los padres puedan retornar a su vida escolar en lugar de trabajar para establecerse en esta nueva vida, en donde son los responsables ya no sólo de ellos, sino del hijo que ahora tienen. Por tanto, el embarazo temprano se asocia con una situación menos ventajosa en términos de los niveles posteriores de bienestar material de la familia.

También son considerables los efectos de esta problemática en el mundo psicológico y en la elaboración de un proyecto de vida por parte de la adolescente. La mayoría de estas jóvenes tiene que dedicarse contra su voluntad a la crianza de un hijo con frecuencia no deseado. Pierde la posibilidad de involucrarse en actividades propias de su edad como fiestas y paseos, esto aumenta su aislamiento ya que deja de ser interesante su compañía para sus amigas adolescentes. Además, se incrementan las presiones de la familia e incluso de la propia escuela, lo que en muchas ocasiones obliga a la madre adolescente a abandonarla. A esto se une el hecho de que la mayoría de ellas es abandonada por su pareja y tiene que enfrentar sola todas estas problemáticas. En suma, el proyecto de vida de la joven se desbarata, ya que los estudios y la profesión tienen que posponerse indefinidamente por la crianza del hijo y se dificultan sus oportunidades de construir otra relación amorosa, ya que la mayoría de los jóvenes ven con recelo a las adolescentes que tienen hijos.

FACTORES ASOCIADOS CON EL EMBARAZO DEL ADOLESCENTE

Existen muchos factores que propician la aparición de un embarazo durante la adolescencia. Dentro de éstos se señalan:

1. La falta de información. Aunque en general los adolescentes consideran que están bien informados acerca de sexualidad, persisten algunos mitos o ideas erróneas entre los jóvenes (p. ej., "para concebir un bebé hace falta tener relaciones varias veces"). No es raro que existan este tipo de creencias entre los jóvenes, ya que mucha de la información que tienen sobre la sexualidad la obtienen de películas y revistas que la distorsionan.
2. Los contactos sexuales tempranos. Mientras más temprano comience su vida sexual una adolescente tendrá mayor riesgo de quedar embarazada.

3. La falta de interés o el abandono de la escuela. Se ha encontrado que las muchachas adolescentes que manifiestan poco interés por su progreso académico, y en especial aquellas que abandonan la escuela, tienen alto riesgo de embarazarse.
4. La presencia de dificultades emocionales. Las adolescentes pueden ver el embarazo como una forma de incrementar su autoestima y de lograr seguridad; o como una forma de enfrentarse a las reglas adultas.
5. La falta de habilidades sociales, puede hacer que la adolescente, a pesar de que no lo desee, no logre enfrentar las presiones de su pareja y de su grupo de coetáneos para tener relaciones sexuales.
6. La percepción de pocas posibilidades de éxito en la vida provoca que estas adolescentes no vean la necesidad de posponer su vida sexual y su maternidad, máxime que a veces piensan que ser madres es el único logro posible.
7. El uso temprano de alcohol o drogas, se asocian con un escaso control de los impulsos, entre ellos, los sexuales, a fracaso escolar y problemas legales, los que a su vez se vinculan con un embarazo temprano;
8. La presencia de problemas familiares. Cuando una adolescente vive en un ambiente lleno de tensiones, violencia, de falta de comunicación e inseguridad, muchas veces tendrá una vida emocional errática; muchas de ellas ven en el embarazo la posibilidad de librarse de su familia y lograr la estabilidad deseada.
9. Vivir en comunidades donde los embarazos en la adolescencia son comunes, hace que la adolescente perciba este tipo de situaciones como normales.
10. Crecer en un ambiente pobre tanto social como económica y educativamente.

Como se puede apreciar los factores que actúan para producir este fenómeno son múltiples y abarcan diferentes ámbitos de la vida del individuo. Esto hace que los programas preventivos planifiquen acciones en los mismos.

ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DEL EMBARAZO

Existen varios modelos que se han utilizado en el desarrollo de programas preventivos del embarazo adolescente. Éstos pueden clasificarse de la siguiente forma:

1. Programas que fomentan la abstinencia, mismos que buscan producir un aplazamiento del inicio de las relaciones sexuales entre los adolescentes, hasta que éstos se hallen lo suficientemente maduros como para manejar su sexualidad.
2. Programas basados en brindar información al adolescente acerca de su cuerpo, de su funcionamiento sexual y de los métodos anticonceptivos.
3. Otros métodos buscan fomentar la madurez del individuo y, con ello, la responsabilidad en su comportamiento sexual.
4. Desarrollo y establecimiento de programas de consejo en las escuelas. Es especialmente importante el desarrollo de grupos de consejo.

Quizá lo más conveniente sea la combinación de estos métodos, dado que ello permitirá mayor eficacia en la prevención de esta problemática.

CREENCIAS A CONSIDERAR EN LA ORIENTACIÓN

En cuanto al tema de la virginidad, se destaca que la mayoría de las respuestas de ambos géneros sostiene que se debe esperar al momento de contraer matrimonio o cuando se encuentren en cierta edad: "cuando cumpla 17 años", "entre los 20 y 23".

Los varones adolescentes, tanto urbanos como rurales, dicen que ellos piensan primero en lograr la meta de trabajar o tener empleo antes que en iniciar su vida sexual dejando ver que, a partir de ese momento, existiría la posibilidad de contraer una relación formal y perdurable.

Esta referencia al matrimonio también está presente en los discursos de las mujeres adolescentes, al referir la planeación del inicio de las relaciones sexuales a: "cuando me sienta preparada", "cuando realmente sienta la necesidad", "cuando me súper enamore", "cuando tenga valor".

En este mismo tema resultan interesantes las creencias de las adolescentes que inician relaciones sexuales, por ejemplo, mientras que para algunas mujeres dichas prácticas se inician "porque aman al compañero", para otras existe temor de que dicha experiencia repercuta de manera negativa en la relación con quien será su esposo, o que el varón pierda el interés al pensar "ya fue mía" (Tuñón y Ortega, 1990).

Muchos adolescentes coinciden también en pensar que las relaciones sexuales prematrimoniales son adecuadas siempre y cuando se hagan por amor y se cuiden, ya que ello implica responsabilidad y "todo se dará bien si se está consciente de ello".

Previsto el matrimonio, las relaciones prematrimoniales pueden no percibirse de manera negativa sino "como una manera de conocernos". En estos casos, el discurso de la planificación familiar parece ciertamente haber echado raíces: el cuidarse aparece como una preocupación o requisito, que los jóvenes mencionan como indispensable si se quiere asumir el inicio de la vida sexual con responsabilidad y, de esta manera, evitar embarazos no deseados (Tuñón y Ortega, 1990).

En resumen, el orientador debe abordar el tema de las relaciones sexuales tempranas cuando considerare que existe riesgo de embarazo adolescente. La información y el adoptar medidas protectoras tempranamente, podrán disminuir las alarmantes cifras de embarazo en las escuelas secundarias y preparatorias mexicanas.

ABUSO DE SUSTANCIAS

El sentido y la extensión del abuso de sustancias tóxicas ha sido diferente en cada época. Actualmente, tanto por sus causas como por sus repercusiones, la adicción a las drogas es un grave problema social y de salud. Su origen es multicausal, ya que intervienen factores sociales, familiares e individuales (CIJ, 1996).

Las drogas son perjudiciales y, por tanto, debe evitarse su consumo. En muchos países del mundo están tratando de solucionar este problema; un ejemplo de ello es Colombia, en este país se está haciendo todo lo posible para combatir el tráfico ilegal de drogas dentro de sus propias fronteras (Anónimo, 1995). España se considera uno de los puntos predilectos para introducir droga en Europa, y mucha de ésta se queda definitivamente por un motivo: hay mercado de sobra (Jiménez, 1995). En este país se realizó una encuesta a jóvenes menores de 16 años, la cual ofreció un resultado poco esperanzador; cuando les preguntaron que si han bebido alcohol en el último mes, 8 de cada 10 no dudaron ni un segundo en responder "sí" (Jiménez, 1995).

Los Estados Unidos cuentan con el más alto índice de uso de drogas del mundo industrializado, las urgencias ocasionadas por la cocaína han aumentado en 25% desde 1991 (Dirección Nacional de Estupefacientes, 1995).

En México, el consumo de bebidas alcohólicas y el tabaquismo representa un serio problema de salud. La Encuesta Nacional de Adicciones indica que 66% de la población estudiada inició el consumo de alcohol antes de los 19 años de edad, y 72.2 % el del tabaco (CIJ, 1996).

En un estudio realizado en 1993, se registró que las mayores tasas de prevalencia se centran en las regiones, noroccidental (Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora) con 6.7% y occidental (Aguascalientes, Colima, Jalisco, Nayarit y Zacatecas) con 5.5% (CIJ, 1996).

El Programa Nacional para el Control de Drogas de la Procuraduría General de la República (PNCD – PGR), citando la Encuesta Nacional de Adicciones de 1988 y 1993, informó crecimiento en la prevalencia del uso de drogas ilícitas, en la categoría “alguna vez en la vida”, sin incluir datos del sureste de México. El mismo programa, citando la Encuesta Nacional del Uso de Drogas entre la Comunidad Escolar realizada en 1991 por la Dirección General de Educación Escolar de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Psiquiatría, presentó un índice nacional de 3.5 % de consumidores de inhalables y 1.5 % de consumidores de marihuana y situó el inicio en el consumo entre los 11 y los 15 años. Sin embargo, no se encuentra descrita o caracterizada la población de adolescentes que se halla en riesgo de iniciarse en el uso de drogas así como tampoco lo están los factores asociados al consumo.

Berenzon y colaboradores (1993) informaron las tendencias provenientes de una medición que hicieron entre estudiantes de enseñanza media y media superior en el Distrito Federal. Destacaron las estadísticas referidas al consumo “alguna vez en la vida”, de tabaco y alcohol, habiéndose presentado porcentajes de 48 y 74, respectivamente. Los porcentajes correspondientes a los consumos de sustancias inhalables, marihuana y cocaína fueron 4.8, 3.6 y 1.7%.

Ortiz y colaboradores (1999, junio) informaron, en una muestra de 696 casos de usuarios captados en diversas instituciones, que las drogas de inicio más utilizadas fueron marihuana (40 %), inhalables (27 %) y cocaína (24 %).

Los resultados de una encuesta sobre el uso de drogas entre la comunidad escolar, realizada periódicamente por la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Psiquiatría, con población estudiantil de educación media básica y media superior, indicaron que, al interior de este grupo poblacional, son los varones de mayor edad y que cursan preparatoria, quienes están en mayor riesgo de consumir sustancias (CIJ, 1996).

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes menores de 15 años, aún no han tenido contacto con alguna sustancia; por tanto, es en el nivel de secundaria en donde se pueden introducir programas de prevención de abuso de sustancias, para tratar de combatir el problema de drogas en un futuro.

Sánchez (1998) y Escalante y Sánchez (1998) en un estudio realizado en escuelas secundarias públicas de Yucatán, México, concluyeron que las sustancias más consumidas por la población estudiantil son el alcohol y el tabaco, mientras que las sustancias ilegales no mostraron un consumo generalizado; que el género también influye en el consumo, hallándose que las mujeres consumen mucho menos que los varones; asimismo, que los amigos fueron considerados como la fuente de mayor influencia en el consumo de alcohol y otras drogas.

En el Estado de Yucatán, entre los tipos de drogas más comunes utilizadas por los pacientes del Centro de Integración Juvenil de Mérida durante 1994, se encontró

marihuana, cocaína, inhalables, opiáceos, sedantes y otras drogas con 35, 18, 14, 10, 11 y 12%, respectivamente (Diario de Yucatán, 12 Noviembre de 1996).

La droga es dañina, aunque los efectos pueden variar dependiendo de la cantidad, la frecuencia, la vía de consumo, el tipo de droga y las condiciones físicas y mentales del consumidor. La drogadicción es una de las principales preocupaciones de la sociedad, pues no distingue posición socioeconómica, formación o procedencia (Velloso, 1992). Según el DSM IV el abuso de drogas puede definirse como:

- A. Un patrón maladaptativo de consumo de sustancias que conlleva un deterioro o malestar clínicamente significativo, donde se presenta uno o más de los siguientes puntos durante un periodo de 12 meses:
 1. Consumo recurrente de sustancias, que da lugar al incumplimiento de obligaciones.
 2. Consumo recurrente de la sustancia en situaciones en las que hacerlo es físicamente peligroso (p. ej., cuando se conduce, etc.).
 3. Problemas legales repetidos relacionados con el uso de sustancias.
 4. Consumo continuo de la sustancia a pesar de tener problemas sociales, interpersonales recurrentes asociados al uso de la sustancia.
 5. Consecuencias del abuso de sustancias.

El abuso de sustancias produce efectos fisiológicos, psicosociales y legales. Es conveniente aclarar que el tipo y cantidad de sustancias consumidas influirán en estos efectos, además de que no en todos los individuos provoca las mismas reacciones.

CONSECUENCIAS FÍSICAS

La mayoría de las drogas producen efectos físicos a corto plazo, dentro de éstos se pueden señalar las alteraciones en el sentido de la realidad, del juicio y sensoperceptuales. Además, los efectos de estas sustancias interfieren el funcionamiento adecuado del sistema nervioso central y de algunos órganos del cuerpo.

Los efectos a largo plazo de las drogas sobre la salud no son menos importantes, así, por ejemplo, la nicotina se asocia con un incremento del cáncer de pulmón y drogas como la marihuana, la cocaína, y en especial las llamadas “drogas duras” provocan a largo plazo daños en el funcionamiento del sistema nervioso central.

CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES

El uso de drogas durante la adolescencia ocasiona importantes problemas en el desarrollo del individuo, ya que esto se asocia con conductas sexuales inadecuadas,

pérdida de oportunidades educativas, incremento de estados de ansiedad, depresión, autoconceptos negativos e ideación suicida (Newcomb y Bentler, 1998).

También el uso de drogas se asocia con dificultades en el matrimonio, falta de adaptación al trabajo y desempleo, así como con pérdida de apoyos sociales (McWhirter, *et al.*, 1993).

Por último, se puede decir que el abuso de sustancias se asocia con el incremento en la posibilidad del individuo de tener problemas legales, así, por ejemplo, Dickinson y Crowe (1997) citan un estudio de jóvenes bajo custodia en el que Beck y colaboradores hallaron en 1998 que más de 39% de jóvenes menores de 18 años estaban bajo la influencia de drogas en el momento de cometer delitos, mientras que más de 57% informó haber utilizado drogas durante el mes previo a su arresto. En Yucatán en un estudio realizado en la Escuela de Educación Social de Estado, encontró que un 45% de estos menores tenían problemas de abuso de sustancias (Valdés, 2001).

FACTORES DE RIESGO

El concepto de factor de riesgo sugiere algunas variables conductuales, psicológicas y sociales que se asocian consistentemente con el abuso de drogas. En general, éstos se dividen en factores de riesgo familiares, sociales e individuales.

FACTORES DE RIESGO FAMILIAR

Schinke y colaboradores (1991) postularon que la conducta y actitudes familiares son un importante factor de riesgo: los individuos con familiares y amigos consumidores de sustancias corren un riesgo significativamente mayor de llegar a serlo ellos mismos. Lees y colaboradores (1994) mencionan otros factores de riesgo familiares como los conflictos en el seno familiar, los lazos familiares relajados y prácticas de convivencia deficiente e inconsistente entre los miembros. Lexcen y Redding (1999) dedujeron de la literatura que algunos jóvenes pueden modelar e imitar el consumo de alcohol y drogas de las conductas paternas. Establecieron que los jóvenes cuyos padres están más involucrados con ellos y les proporcionan influencias positivas contra las drogas a través de sus conductas y actitudes, son menos proclives al abuso de sustancias.

Los padres que no acostumbran vigilar las actividades de sus hijos aumentan las probabilidades de que éstos utilicen drogas; 1 de cada 4 jóvenes que las usan sienten no haber recibido suficiente supervisión de sus padres. Aquellos que no aportan suficiente apoyo emocional o que no desaprueban activamente los problemas de conducta exhibidos por sus hijos pueden tener más adolescentes con problemas de consumo de alcohol y otras sustancias (CSAAA, 1997).

El Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE, 1999) informó el incremento en la prevalencia de por vida de consumo de marihuana y cocaína por parte de jóvenes escolares, conforme aumentó el número de familiares consumidores o el número de episodios de conflicto intrafamiliar. La tolerancia de la familia al uso y abuso de sustancias incrementa el riesgo de que un adolescente se convierta en consumidor. Esta tolerancia puede adoptar diversas formas, variando desde el propio consumo o abuso por parte de los padres, hasta mensajes ambiguos respecto a los peligros del uso de sustancias.

Crece la posibilidad de que los adolescentes utilicen alcohol y drogas si éstos son fácilmente accesibles y disponibles en el escenario familiar (CSAAA, 1997). El mismo estudio menciona que el abuso en los niños, sea sexual o físico, se asocia con el uso de drogas. Niños y niñas que han experimentado el abuso son más propensos a desarrollar conductas desviadas. En las mujeres, el abuso sexual de pequeñas desempeña un importante papel en el desarrollo de alcoholismo.

FACTORES DE RIESGO SOCIAL

La presencia de refuerzos y modelos sociales se asocia al consumo de drogas en adolescentes. Aquellos que las consumen obtienen refuerzos tanto físicos (vivencias agradables que producen las drogas a corto plazo, eliminación de vivencias negativas), como un refuerzo social derivado de la atención y el estatus que le da el consumo de drogas en determinados grupos de adolescentes. Schinke y colaboradores (1991) propusieron que la relación con pares contemporáneos se establece como sustituta de la relación con los padres en la evolución del joven; el natural rechazo de éste a influencias negativas provenientes del ambiente no familiar se transforma paulatinamente en susceptibilidad para aceptar las presiones e influencias de los amigos y contemporáneos. De forma similar, Lees y colaboradores (1994) destacaron como factor de riesgo la asociación con compañeros consumidores, así como el rechazo de sus contemporáneos en los años de enseñanza elemental.

Lexcen y Redding (1999) establecieron que la relación con los amigos puede influir profundamente en las conductas adictivas, quizá porque quienes se inician, observan e imitan el consumo de otros jóvenes destacados en los grupos o escuelas, o bien, porque el inicio en el consumo de sustancias bloquea el contacto con pares no consumidores involucrados en actividades más deseables socialmente.

La conducta de consumo o abstinencia en los amigos representa uno de los mejores predictores del abuso de sustancias en adolescentes. Las actitudes y comportamiento de los compañeros y amigos pueden reforzar la inclinación de un adolescente al uso de drogas. Las percepciones que los jóvenes tienen de sus amigos también son importantes. En ocasiones, los jóvenes sobrestiman las características de sus contemporáneos y amigos creyendo que los consumos de alcohol y drogas entre ellos son más frecuentes de lo que en realidad son. Cuando un adolescente

piensa que “todo mundo lo hace”, el empleo de sustancias aparece como normal y su propio consumo puede iniciar más fácilmente (CSAAA, 1997).

La juventud es sumamente dinámica y la sociedad está empeñada en otorgarles bajos niveles de participación eficaz, se les niega el estatus de la vida adulta y se les segrega como grupo, es por esa razón que se identifican con una serie de conductas, valores y normas que les permiten interrelacionarse entre ellos; sin embargo, esto no siempre es suficiente para obtener seguridad en sí mismo y aceptación de algún grupo, es por ello que, en ocasiones, el joven necesita legitimarse y con frecuencia lo hace a través de sustancias que dañan su salud (Mattos, 1984).

Los adolescentes no obtienen refuerzos solo de su grupo de amigos, sino también de los medios de comunicación que asocian esta sustancia al placer y a la obtención de determinado estatus social; esto sin contar que en algunas comunidades el consumo y la venta de drogas se convierte en la única manera de obtener bienestar económico en ausencia de oportunidades en los ámbitos educativos y laboral. A este respecto, el informe de la CSAAA (1997) estableció que los adolescentes que viven en condiciones de pobreza están más expuestos al abuso de sustancias en sus comunidades.

FACTORES DE RIESGO INDIVIDUALES

Se ha encontrado que los adolescentes que tienen problemas de abuso de drogas ejercen una autocrítica negativa, tienen una percepción crónica de fracaso, una autoestima baja y vivencias de depresión y ansiedad constantes (McWhiter y colaboradores, 1993).

La interacción de vivencias emocionales desagradables en estos jóvenes con dificultades para enfrentarlas los conducen al consumo de drogas. Éstos ven en el consumo un medio legítimo para evitar sus vivencias desagradables o para enfrentar problemas externos.

Determinadas características de personalidad como el no ser tradicional, la necesidad de conductas excitantes y riesgosas, dificultad para el control de los impulsos y demorar la gratificación, así como dificultades en las relaciones interpersonales se asocian con el abuso de drogas. La CSAAA (1997) menciona otros factores de riesgo como las predisposiciones genéticas al alcoholismo y otros trastornos adictivos, aunque el mecanismo a través del cual ocurre esto aún no es claramente concluyente. Trastornos como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, se asocian con una mayor incidencia de abuso de sustancias entre los adolescentes y el trastorno de conducta disocial.

Un factor que se asocia de manera consistente al consumo de sustancias es el fracaso escolar. Lees y colaboradores (1994) asociaron a las conductas adictivas dos elementos dentro de este factor: el bajo desempeño escolar o las notas muy bajas, reprobatorias y el desinterés por los eventos educativos que resultan en vagancia, inasistencia o vandalismo en la escuela.

Quiénes abandonan los estudios son más propensos al uso de drogas como cocaína, a beber alcohol y a fumar marihuana que aquellos que permanecen en la escuela (CSAAA, 1997). En CONACE (1999) se asienta que el consumo de marihuana y cocaína se multiplicó hasta 3 y 5 veces respectivamente en estudiantes que aceptaron tener problemas escolares en comparación con quienes dijeron no tenerlos.

LA PREVENCIÓN DEL ABUSO DE SUSTANCIAS

INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LA ESCUELA

La educación desempeña una función muy importante para la formación de valores en el individuo; los profesores, el psicólogo escolar y los padres de familia pueden orientar al estudiante hacia la prevención del abuso de las drogas.

Si una de las funciones del programa de estudios o currículo es preparar al individuo para satisfacer una necesidad social, también otra, quizá la más importante, es la formación de valores. Los objetivos curriculares se definen, según Arnaz (1981), como los logros o fines que se tratarán de alcanzar, teniendo en cuenta las necesidades existentes, las características del alumno insumo y el modelo del egresado; y entre las características de este último se distinguen los valores y actitudes que habrá de asimilar. Por tanto, dentro de una institución escolar se deben proporcionar al individuo los valores sociales y morales que prevengan el abuso de sustancias. El currículo es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura (Taba, 1977).

Las escuelas están incomparablemente situadas para ser parte de la solución al consumo estudiantil de drogas. Los individuos pasan mucho tiempo en ella. Además, junto con las familias y otras instituciones (p. ej., las religiosas) son los principales agentes transmisores de ideales y normas sobre lo bueno y lo malo. Así, aunque los problemas del consumo de drogas se extienden mucho más allá de las escuelas, es decisivo que nuestra ofensiva sobre el abuso de sustancias se centre en ellas (U.S. Department of Education, 1988).

En la educación secundaria se tendría la oportunidad de brindar al estudiante, dentro de sus planes y programas curriculares, los programas de prevención de abuso de sustancias con personas capacitadas, que no serían más que los profesores, para la realización del programa.

Dentro del currículo en todos los niveles escolares, deberían presentarse a los estudiantes algunos temas como, por ejemplo, un mensaje claro y constante acerca del uso del alcohol, del tabaco y otras drogas ilícitas que afectan la salud física y mental del individuo (U.S. Department of Education, 1988).

El Departamento de Educación de EUA, distribuyó un manual por todo el país en 1987, en el que proponía un programa modelo para ayudar a la elaboración de

un currículo escolar de primaria y secundaria sobre las drogas; los objetivos de éste se basaban primero en valorar y mantener una sólida salud personal; segundo, en respetar las normas y leyes que prohíben las drogas; tercero, reconocer y resistir las presiones para consumir drogas y, por último, promover actividades que reforzaran los elementos de la vida estudiantil positivos y libres de drogas (Velloso, 1992). El Diario de Yucatán informó que en EUA la American Medical Association (AMA), presentó por medio de tiras cómicas un nuevo superhéroe: "El Extinguidor" (sic), para la prevención del tabaquismo; su función era la de informar a los niños en edad escolar sobre los peligros de fumar y la adicción a la nicotina, con el fin de unirse con otras organizaciones y promover programas y crear materiales didácticos contra el tabaquismo (Diario de Yucatán, 18 Nov., 1996).

Un modelo de currículo para la prevención de drogas presentado por el Departamento de Educación de EUA (1988) se basa en la introducción de mensajes acerca de la prevención en el uso de las drogas en las asignaturas de las pautas curriculares de la institución, por medio de un proceso por el cual los profesores presentan una variedad de lecciones en sus clases usando información apropiada para sus asignaturas específicas. El propósito de este modelo es proporcionar un programa para la prevención en el uso de drogas desde preescolar hasta la universidad, lo cual incluye información acerca de las drogas, datos esenciales para los maestros sobre el desarrollo y el crecimiento del individuo, lecciones y actividades, y sugerencias para trabajar con los padres de familia y la comunidad; también proporcionan datos para identificar a los estudiantes de alto riesgo para el uso de drogas, es decir, listan una serie de factores sociales y familiares en relación con esto, a fin de identificar antecedentes del consumo de sustancias dentro de cualquier miembro familiar. Del mismo modo, informan a los docentes sobre el conocimiento, efectos y consecuencias de los diferentes tipos de drogas.

En cuanto a la calidad de la educación en EUA, los líderes del país establecieron seis metas nacionales para el año 2000 creadas sobre la premisa de que cada joven puede aprender y que la educación es un proceso de larga vida. La última de las seis metas se trata de que las escuelas estén disciplinadas y libres de drogas; cada escuela estará libre de drogas y de la violencia, y ofrecerá desarrollos disciplinados conducidos hacia el aprendizaje por medio de programas de prevención del abuso de drogas como parte de la formación escolar de los niños (Swanson, 1991).

Estas ideas pueden retomarse para estudiarlas y quizá ponerlas a prueba en México, es cuestión de investigar y proponer argumentos para que las autoridades educativas los analicen y, con la ayuda de los padres y profesores, se complementaría para una mejor formación de los estudiantes.

INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO FAMILIAR

Las intervenciones con las familias buscan fomentar actitudes que protejan a los hijos del consumo de drogas por ejemplo:

1. Cuidado y apoyo. La importancia de esto inicia durante la infancia. Los pequeños que establecen nexos poderosos con sus cuidadores primarios y los mantienen son más refractarios y mejores para resistir presiones para consumir drogas.
2. Expectativas elevadas y realistas a la vez. Durante la adolescencia, las expectativas que son a la vez elevadas y realistas en los padres pueden proteger a los jóvenes de comprometerse en actividades peligrosas. Estas expectativas, en el adolescente, pueden concretarse en metas como terminar la escuela, encontrar una buena carrera, contribuir a la sociedad, ser feliz libre de drogas y aprender el uso responsable del alcohol.
3. Oportunidades de participación. La vida familiar puede proporcionar a los adolescentes muchas oportunidades de experimentar gradualmente roles de adulto en un ambiente protegido. Los padres incrementan la oportunidad de que los hijos tengan una adolescencia sana cuando se involucran en sus vidas y les demuestran que son miembros importantes de la familia al tomar en cuenta sus opiniones, incluirlos en algunas pláticas de adultos y actividades sociales y al permitir que asuman ciertas responsabilidades en la casa y su derredor.
4. Disciplina efectiva. Conforme el joven madura y se convierte en adolescente, los padres deben establecerle límites claramente al mismo tiempo que promueven su desarrollo e independencia.

En resumen, las adicciones y el abuso de sustancias comienzan a verse como problemas preocupantes en las escuelas mexicanas, por lo que el orientador deberá estar preparado para identificar, confrontar, ayudar y referir a los jóvenes con este tipo de problemas.

DELINCUENCIA JUVENIL

La carencia de educación o si ésta es insuficiente se asocian con muchos males sociales como son pobreza, violencia familiar, farmacodependencia y, por supuesto, delincuencia. Con respecto a esta última Delos (1980) sostiene que existen teorías denominadas sociológicas que afirman que la delincuencia está ocasionada por factores que dificultan el cumplimiento de normas y metas valiosas socialmente para alcanzar los medios disponibles en la cultura. Es decir, cuando un individuo no encuentra una forma socialmente aceptada de acceder a los beneficios de la cultura en la que vive, a través del desarrollo de habilidades formadas en gran medida por la educación, busca llegar a ellos a través de la violencia. Tal situación de violencia se va haciendo más frecuente en muchas comunidades de bajos recursos, donde prácticamente llega a considerarse como algo normal, así, por ejemplo, en una investigación realizada en comunidades de bajos recursos en México, se encontró que 97% de la muestra refería un incremento de la violencia y 44% regularmente tomaba medidas para protegerse de ésta (Caballero, Ramos, Berenzon, Medina-Mora, 1998).

La incidencia de delincuencia juvenil está definida en términos de arresto y de comportamientos como robar, asaltar y dañar a otras personas, esto parece haber aumentado en los últimos años y ha empezado a convertirse en una preocupación para las autoridades. Estimaciones recientes sostienen que las tasas de criminalidad en EUA oscilan entre 6 y 16% para los varones, y 2 y 9% para las mujeres (American Psychiatric Association, 1994). Se estima que en los EUA cerca 135 mil jóvenes llevan armas a la escuela cada día (Salazar, 1997), en ese país el vandalismo cuesta más de 500 millones de dólares anuales. En 1997 en EUA se hicieron 136 500

arrestos por vandalismo en menores de 18 años, esto representa 44% de todos los arrestos por dicho delito. Entre 1988 y 1994 los casos de vandalismo juvenil se incrementaron en 48 % (Stahl, 2000).

La situación anterior no parece ser muy diferente en México donde también se ha experimentado un incremento de la delincuencia juvenil. Por ejemplo, mientras que en 1998 en Sonora se detectaron 370 delincuentes juveniles, tan solo para el primer trimestre de 1999 se habían presentado ya 536 ingresos a los centros de internamiento del Consejo Tutelar (Frías, *et al.*, 2000). Situación similar se presenta en Yucatán, en donde durante 1998 hubo 200 ingresos a la Escuela de Educación Social y 250 durante 1999 (Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán, 1999).

La prevención y el tratamiento adecuados y oportunos de estos menores parece ser de suma importancia y se hace necesario desarrollar nuevas estrategias, planes y programas a largo plazo, máxime si se tiene en cuenta que muchos de estos menores podrían continuar presentando problemas de adaptación social durante el resto de su vida.

Diversos autores (American Psychiatric Association, 1994; Kaufman, 1990; Kazdin y Buela-Casal, 1999 y Sattler, 2003) sostienen que las problemáticas más frecuentes que presentan estos menores son abandono o retraso escolar, dificultades en las relaciones interpersonales, falta de habilidades sociales, baja autoestima, ausencia de un proyecto de vida, farmacodependencia, desintegración familiar y conductas sexuales inadecuadas.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES INFRACTORES

CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD Y DE COMPORTAMIENTO

El funcionamiento social de este adolescente se encuentra obstaculizado por una serie de variables de personalidad. La personalidad del delincuente según Francés (1998), se caracteriza por a) una inmadurez que es excesiva para su edad, lo cual le impide un desenvolvimiento racional en su vida, b) un vacío de sí mismo, que se representa por no asumir su propia historia personal, el hecho de vivir en el aquí y ahora, la falta de expectativas y no aprender de sus errores y c) inseguridad, en especial con respecto a las personas que no encajen en su tipo. Se han encontrado también en los menores infractores puntuaciones altas en las escalas de neuroticismo y psicoticismo (Chico, 1999), impulsividad e inconformidad con las reglas sociales del EPQ-I (Daberman, 1999) y un concepto negativo de sí mismo (Levy, 1997).

Las teorías psicoanalíticas, por su parte, establecen diferentes causales individuales de la delincuencia en los adolescentes. Según Roman (1997), para esta teoría son tres los mecanismos psíquicos del acto delictuoso: a) la inconsciencia de los

motivos, ya que los delincuentes desconocen los verdaderos motivos que los impulsan a su acción criminal; b) el masoquismo que se observa en el hecho de que escogen situaciones que les pueden ocasionar perjuicios y en la normalidad con la que se conducen después de conseguir ser castigados; y c) el sentimiento de culpabilidad, ya que se plantea que el delito es percibido como una liberación psíquica porque provoca que el sentimiento de culpabilidad inconsciente se apoye en algo real y reciente.

Se ha encontrado también que estos niños tienden a presentar dificultades en el desarrollo de habilidades sociales, por lo que generan menos soluciones para los problemas interpersonales, se centran en los fines u objetivos más que en los pasos intermedios para obtenerlos, y ven menos las consecuencias asociadas (Silva, 1999).

Muchos de estos adolescentes presentaron antes otro tipo de trastorno de conducta, siendo especialmente frecuentes el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el trastorno negativista desafiante, en proporciones que oscilan entre 33 y 45% en poblaciones de varones, y entre 11 y 30% en mujeres (Agüero, 1999).

La mayor parte de los menores infractores, a nuestro juicio, pueden diagnosticarse según los criterios establecidos por el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la American Psychiatric Association (1994) como trastornos disociales. Los jóvenes con este trastorno se caracterizan por poseer un comportamiento que viola de manera repetitiva y persistente las normas sociales importantes. Los comportamientos de este tipo pueden clasificarse de la siguiente manera: a) agresión a personas y animales, b) destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo, y c) violaciones graves de normas familiares y escolares.

Kazdin y Buela-Casal (1999) sostienen que estos adolescentes manifiestan un patrón de conducta antisocial y un deterioro significativo en el funcionamiento cotidiano en su casa o en la escuela, además de una conducta que resulta incontrolable para familiares y amigos.

En una revisión realizada acerca de las investigaciones llevadas a cabo sobre violencia juvenil se encontró que las características que presentaban con mayor frecuencia estos jóvenes eran la impulsividad, dificultades para el aprendizaje y bajo coeficiente intelectual (American Psychological Association, 2001).

Se estima que aproximadamente 51% de estos menores presentan serios problemas de salud mental y 60 % presenta algún problema emocional. De 50 a 70% presenta un serio problema de abuso de sustancias, y de 6 a 28% ha presentado intentos de suicidio (Florida Department of Juvenile Justice, 2001).

Un estudio muestra que algunos de estos muchachos son vistos como populares por maestros y compañeros de clase. Las características que les atribuyen suelen estar relacionadas con destrezas físicas, agresividad y conductas inadecuadas; son percibidos por debajo de la norma en rasgos como habilidades intelectuales y control de su comportamiento, aunque también como buenos compañeros. Los jóvenes con rasgos antisociales se perciben a sí mismos en muchos casos como fuertes y populares (Roddin, *et al.*, 2000). Lo anterior resulta muy interesante, ya que se observa que la conducta antisocial puede convertirse en las escuelas y para el propio

muchacho en una fuente de obtención de popularidad social y de mejoramiento de la autoestima. Esto conlleva a que muchas de estas conductas sean difíciles de abandonar por los jóvenes, si no se les permite desarrollar habilidades alternativas para lograr popularidad a través de conductas prosociales.

Algunos menores con problemas de comportamiento antisocial presentan un déficit en las respuestas de preocupación por los otros, el cual empieza a manifestarse desde la edad escolar. Esta despreocupación se hace más evidente en la relación con los padres, en especial hacia las necesidades de la madre (Haszting, *et al.*, 2000). A nuestro juicio esto puede indicar dificultades en las relaciones con los padres — especialmente con la madre — y evidenciar carencias afectivas y de desarrollo moral en los menores.

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

Casi todos los autores están de acuerdo con la idea de que las características y la dinámica familiar desempeñan una función importante en la etiología de la delincuencia juvenil. Francés (1998) describe una serie de características de estas familias: en primer lugar, plantea que las familias de estos menores no son completas; en segundo, sostiene que éstas se caracterizan por dificultar la evolución afectiva del menor, siendo los obstáculos mayores el alcoholismo y el abuso de drogas por parte de los padres, el abandono de los mismos, etc.; en tercero, son familias con dificultades en los procesos de identificación, las cuales obstaculizan que los hijos adolescentes adopten un modelo de conducta en la vida adulta; asimismo, menciona que estos fracasan en brindarle a los hijos las bases educativas que los motiven a obtener logros escolares y, por último, son familias con problemas económicos.

Cerca de 73% de estos menores informa haber sido víctima de violencia o negligencia por parte de la familia, incluso por lo común referían haber sufrido abuso sexual como parte de la misma (Florida Department of Juvenile Justice, 2001). Esto es muy importante, ya que la investigación ha mostrado de manera consistente que los jóvenes que sufren violencia familiar tienden a su vez a ser violentos con los demás (American Psychological Association, 2001).

En resumen, es factible concluir que existe siempre algún grado de disfuncionalidad en la familia del menor infractor, que dificulta su adecuado desarrollo afectivo e intelectual.

CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS E INTELECTUALES

Los menores que presentan problemas de delincuencia juvenil muestran dificultades académicas, las cuales se manifiestan por falta de habilidades intelectuales, fracaso escolar, abandono de la escuela y dificultades de conducta (Francés,

1998; Kazdin y Buela-Casal, 1999; Sue, *et al.*, 1994). Algunos datos estadísticos obtenidos en México confirman estos rasgos en los menores infractores; por ejemplo, en una investigación realizada en Tamaulipas se apreció que sólo 20.2% de estos adolescentes se encontraba estudiando y 44.2% no terminaba la educación elemental o era analfabeto (Misael, 1999). Otros datos que confirman dichos problemas académicos fueron los obtenidos en la escuela de Educación Social del Estado de Yucatán en donde se observa que de 200 menores con edades comprendidas entre 12 y 16 años que ingresaron durante 1999, sólo 50% había terminado sus estudios de primaria y 90% no había concluido sus estudios de secundaria (Estadísticas de la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán, 1999).

En estos muchachos se observa que su escala de intereses, actitudes y valores no son afines con lo que la escuela exige y ofrece. Las normas de la escuela no se perciben como propias sino como parte de una autoridad externa no reconocida, y la educación no se concibe dentro de su proyecto de vida. Además, se nota ausencia de las habilidades sociales necesarias para el éxito académico, como escuchar, obedecer y seguir instrucciones, así como de autoafirmación, interacción y de comunicación eficaz (Garrido, 1989; Sue, *et al.*, 1994; Frances, 1998; Mc Whiter, *et al.*, 1993). Una característica común de estos alumnos es que su conducta provoca muchas dificultades en sus relaciones con otras personas y se convierte en un obstáculo para su aprendizaje (Brennam, 1990).

FACTORES PROTECTORES

A pesar de que en la literatura abundan las descripciones de las patologías y desviaciones de los jóvenes, desde una perspectiva de prevención es más importante identificar los factores protectores de delincuencia. En este sentido, la investigación actual sobre delincuencia juvenil debe enfocarse a analizar cuáles son los indicadores que aumentan la resistencia de un muchacho a presentar conductas criminales.

Esta visión se fundamenta en el hecho de que muchos jóvenes, a pesar de las experiencias ambientales, familiares y personales en extremo nocivas, no presentan conductas criminales y se desarrollan normalmente. De hecho, muchos de quienes experimentaron condiciones negativas viven vidas productivas y normales.

El reto de la prevención es aún mayor cuando se trata de un joven con alto riesgo de conducta delictiva como adulto. Agüero (1999) informa que entre 33 y 45% de los varones y 11 y 30% de las mujeres que presentan un trastorno de conducta disocial en la niñez o adolescencia, evolucionarán hacia un trastorno antisocial de la personalidad cuando adultos. También está bien fundamentada la noción de que existe una continuidad entre los trastornos de conducta en la infancia, los problemas académicos a los 14 años y el desempleo en la vida adulta (Kokko y Pullkkinen, 2000), y de que existe evidencia de que la conducta antisocial en la

adolescencia predice un futuro divorcio en la vida adulta o tener hijos fuera del matrimonio. (Emery, *et al.*, 1999).

Así que resulta pertinente cuestionar ¿cuáles son los factores que vuelven resistentes a estos jóvenes a las circunstancias adversas de la vida?

DEL AMBIENTE SOCIAL

Al parecer, la presencia de redes de ayuda social desempeña un papel protector, ya que aminorará la probabilidad de conducta delictiva. Mc Whiter y colaboradores (1993) informan que los jóvenes resistentes buscan las redes de ayuda social con más frecuencia.

La red de apoyo más importante es la familia y, en México, la familia extensa; en ausencia de esta estructura, resulta necesario incorporar al joven a las distintas organizaciones de apoyo social, como, por ejemplo, clubes deportivos, grupos religiosos, de autoayuda, etc.

El que los padres posean empleos y que la familia cuente con una situación económica aceptable también constituye un importante factor de protección (Francés, 1998; Mc Whiter, *et al.*, 1993). En México se deben hacer grandes esfuerzos al respecto, los cuales indudablemente contribuirán a una disminución de los índices de delincuencia.

Otros factores del ambiente que se presentan como importantes son las ayudas sociales que se les pueda brindar a los padres para atenuar el estrés de la crianza de los hijos. Un estudio realizado acerca de los padres que reciben ayuda para manejar el estrés, muestra que sus hijos asisten más a la escuela, necesitan menos ayudas especiales, los maestros se expresan más positivamente de ellos, y presentan menos comportamiento agresivo y antisocial. Los niños de padres que no reciben apoyo tienen más probabilidad de estar casi todo el día fuera de la casa sin el conocimiento de su madre y de exhibir conductas agresivas hacia sus familiares (American Psychological Association, 2001).

FAMILIARES

Son muchos los aspectos del funcionamiento familiar que parecen proteger al joven, entre ellos, una buena relación con alguno de los padres, la comunicación enfocada, flexible y bien estructurada, la promoción de la independencia, y el hecho de involucrar a los hijos en redes de apoyo social (Francés, 1998; Mc Whiter, *et al.*, 1993).

Kokko y Pulkkinen (2000) sostienen que los estilos de paternidad democráticos y centrados en el joven son factores que disminuyen la probabilidad de que éstos padezcan problemas de adaptación social en la vida adulta. Este estilo de paternidad hace que los padres sean capaces de establecer reglas claras y firmes pero a la vez flexibles, que pueden discutirse de manera abierta y racional con los hijos. La edu-

cación está centrada en el bienestar del joven y en la creación de oportunidades para el desarrollo de sus habilidades.

Kazdin y Buela-Casal (1999) señalan como factores protectores el que los padres permanezcan juntos y mantengan una relación armónica, la comunicación eficaz entre padres e hijos, la participación en actividades familiares, las prácticas educativas consistentes por parte de los padres, la recompensa de las conductas apropiadas socialmente y la supervisión apropiada de las actividades de los hijos.

PERSONALES

Según Mc Whiter y colaboradores (1993) son “cinco las características que diferencian a los niños resistentes o de bajo riesgo: a) aptitudes imprescindibles para la escuela, b) concepto de sí mismo y autoestima, c) comunicación con otros, d) habilidades de afrontamiento y e) control”.

Aptitudes imprescindibles para la escuela

Hawkins y Weis (1985) sostienen que los aspectos básicos en el desarrollo de un vínculo positivo con la escuela son las oportunidades para participar en la vida escolar, las habilidades sociales, cognitivas y conductuales para actuar adecuadamente en ella y el refuerzo que reciba el joven por su desempeño correcto en la misma.

Lo anterior comprende, en primer lugar, el desarrollo de habilidades académicas básicas que facilitan una buena adaptación del joven a la escuela y un rendimiento académico aceptable, consideradas como importantes factores protectores. Dentro de estas habilidades básicas se considera el desarrollo de habilidades en aritmética, lectura y escritura.

En segundo lugar, se hará referencia a las que Mc Whiter y colaboradores (1993) llaman habilidades de supervivencia, las cuales facilitan la adquisición del conocimiento. Dentro de éstas se pueden mencionar el atender la tarea, seguir instrucciones, levantar la mano para preguntar, y escribir de manera legible.

La escuela debería desempeñar una función importante en la prevención de la delincuencia a través de programas que prevengan el fracaso escolar, el cual se debe muchas veces a retrasos en el desarrollo, discapacidades para el aprendizaje, problemas emocionales o carencia de habilidades académicas. Si todos estos aspectos reciben un tratamiento adecuado no constituyen, en la mayoría de los casos, obstáculos a largo plazo para tener buen rendimiento académico.

CONCEPTO DE SÍ MISMO Y AUTOESTIMA

Garrido (1989), Dabermann (1999) y la American Psychological Association, (2001) sostienen que los jóvenes no delinquentes tienen una autoestima y un sentimiento

de autoeficacia más alto que aquellos delincuentes. Son importantes factores protectores poseer una autoestima positiva mediante la cual se establezca una relación positiva con las diversas instituciones sociales, el desarrollo de las ideas de que les va a ir bien en la escuela, de que los adultos son importantes y que éstos le pueden ayudar.

Lo anterior plantea la necesidad de desarrollar programas preventivos que busquen que los niños y jóvenes establezcan una relación positiva con diversas instituciones sociales, en especial con la escuela, que es sumamente importante para la prevención de la delincuencia.

COMUNICACIÓN CON LOS OTROS

Los niños y jóvenes no vulnerables tienen habilidad para construir y mantener relaciones positivas con compañeros y adultos. Las habilidades interpersonales se asocian con la salud mental, un mejor desarrollo de las habilidades cognitivas y un rendimiento académico superior (McWhirter *et al.*, 1993; American Psychological Association, 2001).

Estos niños cumplen con importantes criterios de adaptación social como son el responder a la expectativa de diversos grupos, presentar actitudes favorables hacia las personas y los roles que desempeñan en grupos socialmente valorados, así como la satisfacción personal de su pertenencia a los mismos (Hurlock, 1982).

Se ha descrito que los menores que se relacionan con modelos sociales positivos que les muestren las conductas socialmente apropiadas tienen mayor probabilidad de no presentar comportamientos agresivos o antisociales (American Psychological Association, 2001).

Por tanto, es necesario, como medida de protección de los problemas de conducta y delincuencia, desarrollar en los niños y jóvenes técnicas asertivas para comunicarse eficazmente con otros, y fomentar el establecimiento de vínculos afectivos fuertes con otras personas en especial con los padres.

HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO

Las habilidades de afrontamiento ante la ansiedad y el estrés constituyen un aspecto de las habilidades sociales. Los jóvenes de bajo riesgo hacen frente al estrés de manera eficiente utilizando técnicas como el humor, el altruismo y el sentido común. Estos adolescentes no utilizan estrategias como evitación, negación y distorsión de los conflictos.

El buen manejo de la ansiedad permite a los muchachos desarrollar destrezas sociales y formar relaciones interpersonales positivas y constructivas con los demás (Kazdin y Buela-Casal 1999).

También poseen la habilidad para encontrar refugio y un sentido de autoestima en pasatiempos y actividades creativas, trabajo útil, y tareas asignadas (American Psychological Association, 2001).

CONTROL

Los adolescentes no delincuentes presentan control de sus decisiones, y éstas son competentes y realistas acerca del futuro, y consideran las consecuencias de sus actos. Estos muchachos tienen un locus de control interno, motivaciones hacia el logro y la posibilidad de demorar las gratificaciones en aras de obtener sus metas (Garrido, 1989 y McWhirter *et al.*, 1993).

El establecimiento de propósitos en la vida potencialmente alcanzables que los impulsen y la construcción de metas realistas que consideran como potencialmente alcanzables son también características de los jóvenes con bajo riesgo.

De igual manera, se caracterizan por un sentimiento de control acerca de sus vidas y un proyecto con futuro claro (American Psychological Association, 2001).

PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DELINCUENCIA JUVENIL

Los programas de prevención y tratamiento por lo general se enfocan en tres sistemas o instituciones sociales: la familia, la escuela y la comunidad. A continuación se describirán algunas estrategias que se han desarrollado dentro de estos sistemas para prevenir la delincuencia, por supuesto, haciendo especial énfasis en las intervenciones desarrolladas dentro del sistema educativo.

PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO EN EL SISTEMA FAMILIAR

Las intervenciones desarrolladas dentro la familia han sido por lo general de tres tipos: a) entrenamiento a padres, b) creación de servicios de apoyo a la familia, y c) creación de servicios de terapia y consejo familiar.

ENTRENAMIENTO A PADRES

Se ha entrenado a los padres en técnicas de crianza y comunicación eficaz con los hijos. Se les brinda información acerca de las características de comportamiento de los jóvenes según sus edades y se les proporciona ayuda para manejar los problemas que éstos presenten. Para esto se han creado escuelas para padres tanto a nivel preventivo como de tratamiento.

No existe investigación concluyente acerca de la eficacia de estos programas a largo plazo en la prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil, pero sí se sabe

que mejora el funcionamiento familiar y que los hermanos de los jóvenes con problemas de comportamiento antisocial tienen menores probabilidades de presentar un problema de este tipo cuando los padres asisten regularmente a estos servicios (Mulvey, *et al.*, 1993).

La terapia familiar también desempeña una importante función dentro de los programas de tratamiento a los jóvenes delincuentes y sus familias; los enfoques sistémicos de psicoterapia han tenido un especial éxito (Molvey, Arthur y Reppucci, 1993).

CREACIÓN DE SERVICIOS DE APOYO FAMILIAR

Dentro de estos programas se consideran la creación de servicios de apoyo a la familiar —en especial a las familias más desprotegidas— consistentes en cuidados médicos, guarderías para facilitar el cuidado de los niños mientras las madres trabajan, así como servicios de consejo y orientación gratuitos. Un estudio realizado al respecto demostró que estas intervenciones mejoran el funcionamiento familiar general y que en estas familias disminuyen los comportamientos predelinquentes en los niños, en particular en los varones (Rauh, *et al.*, 1988).

CREACIÓN DE SERVICIOS DE CONSEJO Y TERAPIA FAMILIAR

Minuchin y Fishman (1996) consideran que la terapia familiar consiste en “entrar en coparticipación con una familia, experimentar la realidad como sus miembros la vivencian y involucrarse en las interacciones repetidas que dan forma a la estructura familiar y que plasman el pensamiento y la conducta de las personas” (p. 15).

La terapia familiar se caracteriza por poner énfasis en mejorar la comunicación entre sus miembros, apoyarse en una perspectiva sistémica de los problemas familiares, utilizar como herramienta la obtención de datos relacionados con el problema y las pautas de relación personales y familiares y, finalmente, llevar a cabo un contrato terapéutico entre el terapeuta y el cliente.

Brindar a las familias oportunidades para que asistan a terapia y consejo contribuye a que éstas puedan solucionar muchas de sus problemáticas. Es de todos conocido el hecho de que una familia durante su ciclo vital atraviesa por una serie de conflictos propios de su mismo desarrollo algunos y otros ocasionados por situaciones que les toca vivir de manera particular. En ocasiones, la familia genera sus propios mecanismos para solucionarlos pero, en otras, si no recibe ayuda, se queda estancada en el conflicto.

La terapia familiar también desempeña una importante función dentro de los programas de tratamiento a los jóvenes delincuentes y sus familias; los enfoques sistémicos de psicoterapia han tenido especial éxito (Mulvey, *et al.*, 1993).

PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Los programas educativos cumplen un papel esencial dentro de los programas de Rehabilitación de las escuelas de educación social ya que, como se describió con anterioridad, son muy frecuentes los problemas de rendimiento académico y deserción escolar en estos menores. Al respecto, Cramer y White (2000) sostienen que los programas educativos pueden mejorar las condiciones de los confinamientos juveniles. La educación según estos autores debe ser la piedra angular de los programas de Rehabilitación a través del énfasis en el desarrollo cognitivo, las habilidades conductuales, el entrenamiento vocacional y el aprendizaje activo.

Los programas educativos deben trabajar sobre los aspectos que se ha investigado influyen más sobre el desempeño académico, como son: las habilidades académicas e intelectuales, la motivación del menor hacia el estudio y sus expectativas hacia su desempeño académico, así como aspectos de la familia que también influyen, por ejemplo, en la participación de los padres en la educación de los hijos, y las expectativas de los primeros con respecto a la misma (Escamilla, 1999; Sattler, 2003).

Dentro de las habilidades intelectuales resultan de vital importancia para el adecuado desempeño educativo aquellas relacionadas con los procesos de lecto-escritura y aritmética, ya que constituyen las bases del proceso de aprendizaje de los alumnos (Canton, 1997; Sánchez, *et al.*, 1997). Otras habilidades académicas que resultan importantes para un buen logro escolar son aprender a seguir órdenes en el salón de clases, y mantener buenas relaciones con maestros y compañeros (Woolfolk, 1995).

Se sabe que la motivación del estudiante hacia el estudio influye en el rendimiento académico así, por ejemplo, Good y Brophy (1996) describen varias condiciones que favorecen el desarrollo de la motivación del estudiante: ambiente de apoyo, nivel apropiado de desafío y oportunidad, objetivos de aprendizaje significativos, enseñanza del establecimiento de objetivos, evaluación del desempeño y autorreforzamiento. Diversos autores sostienen que las dificultades en los aspectos motivacionales y las bajas expectativas de los estudiantes son factores que contribuyen fuertemente al deficiente logro escolar de éstos, en especial en secundaria y preparatoria.

En cuanto a los factores familiares que influyen en el rendimiento académico, Mercy y Steelman (1982) y Wilson (1983) hicieron importantes estudios donde muestran que factores como el nivel socioeconómico de la familia, el nivel de escolaridad de los padres, el ambiente familiar, y en especial, las expectativas de los padres y la participación de éstos en la educación de los hijos, influyen de manera fundamental en el desempeño del joven en la escuela.

En resumen, se puede decir que las intervenciones educativas de prevención de la delincuencia pueden dividirse en dos grandes grupos: las individuales y las que se realizan en el nivel de sistema. En las primeras entrarían los programas para mejorar la alimentación, revisiones médicas para compensar y tratar estados físicos que pudieran influir en el rendimiento académico y, por último, educación remedial que

busque apoyar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Las intervenciones en el nivel de sistema, por otra parte, pueden dividirse en programas preescolares, entrenamiento cognitivo-conductual que busque el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales para mejorar tanto el desempeño educativo como el manejo de las relaciones interpersonales de estos jóvenes en primaria y secundaria, e intervenciones orientadas al proceso.

Dentro de los programas de tratamiento de la delincuencia ocupan un lugar importante los programas para el desarrollo de habilidades educativas y de educación vocacional y para el trabajo, teniendo en cuenta que la mayoría de estos muchachos están poco comprometidos con la escuela y carecen de habilidades relacionadas con el empleo.

La investigación realizada sobre los programas anteriormente descritos brinda evidencia de que éstos disminuyen la posibilidad de fracaso escolar, la necesidad de educación especial, así como los índices de delincuencia futura (Mulvey, *et al.*, 1993).

Lo anteriormente expuesto muestra la importancia de la educación dentro de la prevención y el tratamiento de la delincuencia. Un aspecto inicial de la intervención en cualquier sistema es determinar las necesidades que existen dentro del mismo para que, con base en los resultados encontrados en la misma, se diseñen programas preventivos y de tratamiento. Lo anterior no niega la importancia, dada la heterogeneidad en edades y en problemáticas educativas de estos menores, de elaborar también un programa educativo individualizado de atención con el fin de abordar problemáticas específicas.

PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO EN LA COMUNIDAD

Los programas preventivos y de tratamiento de la delincuencia parten del hecho de que los niños y adolescentes que experimentan problemas necesitan de estructuras de sostén y lo mejor es que las mismas surjan dentro de la propia comunidad. Dentro de dichas estructuras pueden mencionarse los grupos de autoayuda, los grupos recreativos y deportivos, así como los centros de capacitación profesional.

El desarrollo de los programas comunitarios para atender el problema de la delincuencia juvenil está basado en resultados de investigación que muestran que la desorganización social está relacionada con altos índices criminales (Byrne y Samson, 1986; Simcha-Fagan y Sharwtz, 1986; Skogan, 1989 citados por Mulvey, *et al.*, 1993).

21

TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA

Los trastornos de la alimentación se han hecho mucho más frecuentes en nuestros días, hoy se ve a gran cantidad de individuos que padecen de obesidad y resulta también mucho menos asombroso saber de adolescentes con anorexia o bulimia. En este capítulo se describirán las características más importantes de estos trastornos y algunos factores de riesgo para su aparición.

ANOREXIA y bulimia NERVIOSA

ANOREXIA NERVIOSA

La anorexia nerviosa puede considerarse una alteración, por defecto, de los hábitos y comportamientos involucrados en la alimentación. Este cuadro se presenta fundamentalmente en mujeres entre los 12 y 35 años, según la American Psychiatric Association (1994) se presenta en proporciones que oscilan entre 0.5 y 1% por cada 100 000 habitantes.

Las personas que lo padecen dedican la mayor parte de su tiempo a temas alimentarios y todo lo que se relacione con ello. La preocupación por la comida y el temor a ganar peso forman lo esencial de este trastorno, junto con la inseguridad

personal para enfrentarse a este problema. Las personas que lo padecen, niegan la enfermedad y se perciben gordas a pesar de presentar un aspecto esquelético. Sobreviene la irregularidad menstrual y, más tarde, la amenorrea en las mujeres o la impotencia en varones.

La anorexia nerviosa era un trastorno conocido en épocas antiguas. Así se describe en la Edad Media en la vida de algunas santas como Liduina de Shiedam, una santa del siglo XIV, o la santa Wilgefortis, hija del rey de Portugal, que ayunó y rezó a Dios rogándole le arrebatara su belleza para así ahuyentar la atención de los hombres, esta fue adoptada en algunos países de Europa como santa patrona por aquellas mujeres que deseaban verse libradas de la atención masculina. Fue Gull quien utilizó por primera vez la expresión "anorexia nerviosa"; en la misma época, y de modo casi simultáneo, se produce la descripción de la enfermedad, calificándola de inanición histérica y considerándola, al igual que Gull, una enfermedad psicógena. A finales del siglo XIX, se describe un caso de anorexia tratado con hipnosis, un año más tarde se explica dicha enfermedad como una psiconeurosis de defensa o neurosis de la alimentación con melancolía.

A partir del decenio de 1930-39, la anorexia nerviosa comienza a estudiarse principalmente desde el punto de vista psicológico, quedando en el olvido las antiguas discusiones acerca del origen endocrino o psicológico del trastorno. Las explicaciones de esta época se encontraban muy influenciadas por los modelos psicoanalíticos que predominaban en ese momento.

Para recibir el diagnóstico de anorexia la persona debe reunir los siguientes síntomas:

1. Peso corporal anormalmente bajo.
2. Negativa a mantener el peso corporal por encima de un peso normal mínimo para la edad y altura.
3. Intenso temor a aumentar de peso o engordar, aun cuando se tenga peso insuficiente.
4. Percepción distorsionada del peso, tamaño o figura de su cuerpo.
5. En las mujeres, la ausencia de por lo menos tres ciclos menstruales consecutivos.
6. Mantenimiento deliberado de ese peso corporal mediante dieta, ejercicio, abuso de laxantes o diuréticos, o una combinación de los tres.

BULIMIA NERVIOSA

Término que significa "ingestión voraz", caracterizado por episodios incontrolables de comer en exceso. Se presenta por lo general en adolescentes o mujeres jóvenes. Como síndrome hace referencia a un conjunto consistente de síntomas, entre los cuales destaca la preocupación por el peso y forma corporal, la pérdida de control sobre la ingesta y la adopción de estrategias que contrarrestan los efectos de sus atracones. La persona siente una necesidad imperiosa por ingerir grandes cantidades de comida,

por lo general de elevado contenido calórico. Una vez que termina de comer, le invaden fuertes sentimientos de culpa. Ello le induce a mitigar los efectos, autoinduciéndose el vómito, realizando ejercicio excesivo y utilizando métodos purgativos.

Galeno describió ya la *kynos orexia* o hambre canina como sinónimo de bulimia, considerándola como consecuencia de un estado de ánimo anormal y posteriormente, apareció reflejada en los diccionarios médicos de los siglos XVIII y XIX como curiosidad médica. A finales del decenio de 1970-79 se describió y se tradujo como síndrome de purga y atracones o bulimarexia. Aparece por primera vez en 1980 con la denominación de bulimia y, finalmente, en 1987, se adopta el término de bulimia nerviosa.

Dentro de los síntomas característicos de la bulimia se encuentran:

1. Episodios recurrentes de atracones de comida.
2. Una sensación de pérdida del autodomínio durante los atracones de comida.
3. El uso regular de vómito autoinducido, laxantes o diuréticos, dieta estricta o ayuno, o ejercicio excesivo para evitar el aumento de peso.
4. Un mínimo de dos episodios de atracón de comida a la semana durante al menos tres meses.
5. Preocupación exagerada por la figura y el peso corporal. Las personas bulímicas están continuamente obsesionadas por su aspecto y trabajan duro para ser lo más atractivas posibles.
6. Antecedentes de dietas frecuentes. Casi todas las personas que desarrollan bulimia han realizado frecuentes intentos por controlar su peso.
7. Síntomas de depresión, dentro de los que se incluyen pensamientos melancólicos o pesimistas, ideas recurrentes de suicidio, escasa capacidad de concentración o irritabilidad creciente.
8. Mantenimiento de al menos un estándar normal mínimo de peso. A diferencia de las personas anoréxicas, las bulímicas no tienen una figura demacrada que las traicione. Por supuesto, muchas mujeres con anorexia también desarrollarán bulimia.

Estos dos trastornos de la alimentación pueden causar complicaciones importantes para la salud del individuo y una disminución en su calidad de vida. Dentro de éstos se destacan algunas como alteraciones en el funcionamiento de órganos importantes (riñones, estómago, intestinos, etc); erosión de los dientes por vómitos frecuentes, desequilibrios electrolíticos, disminución del deseo sexual, pérdida de la menstruación (en la anorexia) y riesgo de muerte.

FACTORES DE RIESGO

No se conocen totalmente las causas de estos trastornos, sin embargo, la mayor parte de los estudios señalan como factores influyentes para la aparición de este trastorno aspectos de tipo cultural, familiar, psicológico y biológico.

FACTORES CULTURALES

Según las estadísticas, 95% de quienes padecen anorexia y bulimia son mujeres de temprana edad entre los 12 y 25 años (American Psychiatric Association, 1994; Kramer, 1998). Desde muy jóvenes las mujeres están sometidas a gran presión para satisfacer cierto ideal de belleza que la moda impone con rigor y sin consideraciones. Esta especie de dictadura de la moda exige máxima delgadez, la cual debe alcanzarse sin reparar en los costos. Desde la pantalla y las revistas desfilan diariamente los máximos exponentes de este estándar de belleza.

Los medios de comunicación con la publicidad de prendas de vestir, cosméticos etc. y la presencia de estrellas del espectáculo y modelos de moda que lleva a muchas mujeres a pensar “si ella tiene ese aspecto yo también lo tendré” (a cualquier precio, aun el de la propia salud).

Víctima de todos estos mensajes, en muchos casos la joven queda atrapada en esta trampa que le tiende la cultura reinante. Tampoco se debe olvidar que debajo de esta moda se encuentra toda una “industria de adelgazamiento” que se mueve por intereses económicos, sin considerar las terribles consecuencias que de ello puedan derivarse. Así, nos bombardean con anuncios de publicidad que proponen dietas milagrosas, productos “light” y así por el estilo, fomentando la idea de que el secreto de la felicidad se encuentra en conseguir un cuerpo femenino delgado y un cuerpo musculoso y atlético en varones.

FACTORES FAMILIARES

Los factores negativos dentro de la familia desempeñan una función importante en la provocación y perpetuación de los trastornos de la conducta alimentaria. Se ha encontrado que muchas niñas están tratando de perder peso, por lo general por recomendación de las madres. Algunos estudios han encontrado que las madres de las personas anoréxicas tienden a estar excesivamente involucradas en la vida de sus hijas, mientras que aquellas con hijos bulímicos son críticas y distantes. Aunque las madres pueden tener una influencia grande sobre sus hijos en lo que respecta a estos trastornos, los padres y hermanos excesivamente críticos también pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de anorexia en las niñas. Se informa que las personas con cualquiera de los trastornos de la conducta alimentaria tienen mayor probabilidad de tener padres que sufren alcoholismo o abuso de sustancias que la población en general. Parece que entre las mujeres con trastornos de la alimentación existe una mayor incidencia de abuso sexual. También se ha observado que las personas con bulimia tienen mayor probabilidad que aquellas con otros trastornos psiquiátricos, de tener un padre obeso o de haber sido ellas mismas obesas en la niñez (Way, 1996).

FACTORES PSICOLÓGICOS

No aceptarse como persona, tener una baja autoestima, falta de seguridad, ser demasiado perfeccionista, tener autoexigencias desmedidas, preocuparse en exce-

so por lo que los demás piensen de uno, percibir que se tiene poco control sobre la propia vida y ser poco habilidoso en las relaciones sociales constituye un perfil psicológico que conforma el caldo de cultivo adecuado para el desarrollo de este tipo de patologías.

En la historia de estos individuos existen experiencias frecuentes de fracasos, conflictos interpersonales, separaciones o divorcios, insatisfacción con su imagen durante la adolescencia, cambios de colegio, cambios de cultura (viajes al extranjero), todos ellos aspectos que pueden desbordar a una persona inmadura.

Los trastornos de la conducta alimentaria con frecuencia se acompañan de depresión, impulsividad, ira, rebeldía y retraimiento social (Hales, *et al.*, 2000). También se informa que más de 60% de pacientes con trastornos de la alimentación presentan algún tipo de problema de personalidad y que cerca de 20 % de los mismos abusaba de alcohol o drogas.

FACTORES BIOLÓGICOS

Se han encontrado cantidades bajas de ciertos neurotransmisores —mensajeros químicos del cerebro— en algunas personas con anorexia y bulimia. Se encuentran en estos alumnos niveles bajos de neurotransmisores como la serotonina y la noradrenalina que también se encuentran bajos en la depresión.

Otros estudios de este tipo han enfatizado que las percepciones de apetito y saciedad están alteradas en pacientes con anorexia y bulimia (Hales, *et al.*, 2000). También se ha encontrado mayor incidencia de estos trastornos en individuos cuyos familiares también los padecen, lo cual habla acerca de una cierta predisposición genética (American Psychiatric Association, 1994).

ESTRATEGIAS DE ABORDAJE

Como se ha visto, estos trastornos de la conducta alimentaria tienen mecanismos causales extremadamente complejos y ocasionan daños importantes no sólo en la salud emocional del individuo sino también en la física. El papel del orientador ante esos trastornos debe ser de enlace entre el individuo y la familia del adolescente y otros profesionales de la salud mental. Esto no quiere decir que el orientador se desentienda de su alumno, sino que debe mantenerse en contacto con el equipo de profesionales de la salud mental que está trabajando en el caso y apoyarlos en lo que le soliciten.

Quizá la función del orientador ante estas problemáticas recae más en el campo de la prevención, en la cual debe llevar a cabo programas de educación nutricional, de formación de valores, desarrollo de destrezas sociales y realizar talleres para padres de familia.

Obesidad

La obesidad es el resultado de un exceso de tejido graso corporal (la grasa corporal no debe ser mayor de 15% en varones y 30% en mujeres) con implicaciones para la salud, calidad de vida y estado psicológico del paciente. Esta alteración se debe a un balance positivo entre las calorías ingeridas y las gastadas por el organismo y se relaciona con el tipo de ingesta alimentaria y el estilo de vida del sujeto. Por lo general, las personas obesas se quejan de que no pueden frenar la ingestión y tienen problemas para sentirse saciadas. Algunas refieren que no pueden distinguir el hambre de otros estados disfóricos y comen cuando están alteradas.

Las causas de la obesidad aún no se han comprendido totalmente, por lo común se refieren las siguientes:

- **Genéticas:** La investigación ha descubierto una fuerte influencia genética en su determinación. Cuando ambos padres son obesos, 80 % de los hijos lo son, cuando sólo uno de los padres es obeso la cifra disminuye a 40% y sólo 10% de los hijos de padres delgados es obeso. Estudios realizados con gemelos homocigóticos y niños adoptados confirman estas hipótesis (Hales, *et al.*, 2000). También se sabe que algunas personas tienen mucha más facilidad para metabolizar los alimentos que otras.
- **Físicas:** Existen varias enfermedades que pueden producir obesidad, dentro de éstas están los problemas hipotalámicos, la enfermedad de Cushing, etc.
- **Medicamentosas:** Existen medicamentos cuyo uso prolongado puede causar obesidad, los casos más informados son el de los antidepresivos tricíclicos y los corticoides.
- **Psicológicas:** Existen numerosas teorías psicológicas para explicar la obesidad, entre las que resaltan las teorías psicodinámicas, las cuales postulan que el comer es un mecanismo de defensa que compensa, sustituye o disfraza un conflicto psicológico subyacente, el cual resulta más doloroso para el individuo que el acto de comer. Las teorías conductuales afirman que la conducta de comer se ha asociado a satisfacción, premio o retribución emocional y afectiva; en tanto que las teorías sociales afirman que la obesidad es consecuencia de una imitación de modelos. Éstas estuvieron de moda hasta el decenio de 1980-89, sin embargo, la investigación realizada acerca de esta problemática no ha encontrado características psicopatológicas específicas en poblaciones de alumnos obesos. Quizá las problemáticas psicológicas que se les atribuyen a éstos son realmente causas y no consecuencias de esta problemática.
- **Socioculturales:** El entorno social del individuo influye en la presencia de este trastorno, es común en nuestra cultura encontrar que casi todos los eventos (familiares, políticos, de negocios e incluso religiosos) se asocian con comida. Además nuestra dieta tiende a ser alta en grasa y baja en contenido

de fibras. Otro aspecto importante que se ha originado a raíz del desarrollo tecnológico es el déficit de actividad física que presentan muchas personas, en especial del medio urbano.

Se puede apreciar que la obesidad es un trastorno complejo en cuya determinación se hallan implicados factores de varios tipos. Donde se combina cierta predisposición heredada con factores socioculturales, como son los hábitos alimentarios.

Resulta evidente también que la obesidad ocasiona dificultades en la salud física del individuo, ya que se relaciona con trastornos como hipertensión, diabetes, enfermedades cardiacas, etc. En el aspecto emocional, este trastorno trae como consecuencias importantes daños en la autoestima del individuo, dificultades en sus relaciones sociales, depresión y ansiedad. Estas alteraciones provocan que estos alumnos no se involucren de manera eficaz en su tratamiento.

El tratamiento de la obesidad abarca diferentes aspectos, entre ellos:

- **Dietas hipocalórica:** La obtención de un balance calórico negativo es esencial para reducir de peso. Es importante señalar que las dietas debe elaborarse por un especialista de manera individual, ya que no todas las personas tienen las mismas necesidades calóricas, una dieta mal llevada puede ocasionar carencias nutricionales al individuo y un efecto contrario al deseado.
- **Ejercicio:** Es clave para la disminución de peso. Debe realizarse por lo menos tres veces a la semana y también debe supervisarlo un especialista.
- **Trabajos grupales:** Resultan especialmente eficaces los trabajos en grupo, ya sea que el individuo participe en los que tienen una orientación cognitivo-conductual o en los de autoayuda.
- **Tratamiento farmacológico:** Se reserva para personas con dificultades para seguir dietas. Es importante que éste lo supervise un especialista, y que el individuo comprenda que el medicamento no es una panacea, sino sólo un elemento del tratamiento.
- **Tratamientos quirúrgicos:** Se reserva para pacientes con alto grado de obesidad y que han sido refractarios a otros tratamientos.

Aunque el tratamiento de la obesidad debe estar en manos de un equipo de especialistas (médicos, nutriólogos, psicólogos, etc.), el orientador, a quien con frecuencia acuden los adolescentes por distintas razones, debe darles información científica acerca su problemática y referirlos con los especialistas adecuados, y brindar la ayuda que éstos le soliciten.

Al igual que en la anorexia y la bulimia, en la obesidad es importante la labor del orientador en la prevención, para la cual puede llevar a cabo programas para el desarrollo de hábitos alimentarios adecuados, la práctica de ejercicio, así como talleres para padres de familia con el objetivo de que éstos aprendan a brindar ayuda adecuada a los hijos obesos.

ESTUDIO DE CASOS

México necesita orientadores capaces de coadyuvar al éxito del proceso educativo. Su labor con el alumno individual es insustituible y debe ser un medio eficaz para remontar las altas tasas de fracaso escolar e incrementar los niveles de calidad de la educación. Por ello es necesario erradicar ideas equivocadas como que el orientador es fundamentalmente un docente, que puede hacer su labor en una clase tradicional, y que cualquier persona, sin importar su preparación, puede realizar eficazmente labores de orientación en la escuela.

De acuerdo con Redondo Aquino (1991), el orientador es un profesional que colabora en el desarrollo integral del educando, que se preocupa por su vocación, porque éste adquiera actitudes y hábitos necesarios para que pueda abrirse paso en el mundo laboral y de las relaciones humanas y es un facilitador de diversos procesos internos como el autoconocimiento, el fomento de la autoestima, la toma de decisiones y el análisis objetivo de las posibilidades de realización de sus proyectos en el futuro.

La orientación es una actividad profesional y un campo disciplinario que requiere de cierta preparación y de la adquisición de las técnicas propias de esta disciplina. Como tal, posee un conjunto de métodos y técnicas para estudiar las capacidades, valores y motivaciones del individuo y los factores del ambiente que son importantes para éste en la toma de decisiones relacionadas con el estudio, el trabajo y otras actividades a lo largo de su vida. Como disciplina, posee un conjunto de teorías para explicar las aspiraciones y valores que motivan al individuo a actuar en determinada dirección. La orientación, además, incluye conocimientos de otras dis-

ciplinas que permiten al orientador abordar los problemas extraescolares que aquejan con frecuencia al adolescente y que influyen negativamente en su capacidad de aprender y realizarse como persona.

Como profesional, el orientador debe ser capaz de trabajar dentro de un equipo multidisciplinario para poder referir aquellos casos que rebasen sus límites. Pero, sobre todo, debe ser capaz de trabajar, de forma individual e íntima con el alumno. Este hecho lo distingue del docente, ya que su papel de facilitador de soluciones no puede darse por completo en su trabajo de grupo. El ámbito laboral del orientador es el cubículo, no el aula, y sus habilidades profesionales deberán enmarcarse en el trabajo individual, a través de la entrevista y la interacción con el estudiante.

De manera personal y como profesional distinto a los demás, el orientador debe ser capaz de proveer información relativa a las ocupaciones, de evaluar y entender las condiciones contextuales e individuales, y de proporcionar consejo psicológico a la persona, para que ésta tome la mejor decisión.

Para llegar a una elección madura el alumno debe alcanzar niveles máximos de desarrollo cognoscitivo, motivacional, afectivo y conativo. Este desarrollo se demuestra en la medida en la que el individuo se conoce a sí mismo y a su medio.

En este capítulo se presenta un esquema de trabajo para un proceso de orientación común, además se explicarán una serie de casos que podrían presentársele al orientador, enfatizando la metodología para su abordaje. En particular se destacan los criterios que el orientador debe considerar tanto para evaluar un caso específico como para referirlo a otro profesional de apoyo cuando sea necesario. Establecer los límites y alcances de la orientación en la escuela es fundamental para una práctica profesional ética y eficaz.

En el cuadro 11-1 se ilustró un esquema de un proceso de orientación común, obsérvense las actividades iniciales, las tareas desarrolladas durante el proceso de orientación y, finalmente, los productos o resultantes del mismo.

A continuación se presentan tres casos vistos en una oficina de orientación, se describen las actividades realizadas y las acciones llevadas a cabo por el orientador.

CASO 1

MCV es un adolescente de 18 años de edad que llega junto con su madre, refiriendo dificultades para elegir la carrera que quiere estudiar.

HISTORIA DE LA PROBLEMÁTICA ACTUAL

MCV comenta que desde niño había manifestado en su casa su deseo de estudiar leyes, por lo que al terminar la preparatoria se inscribió en una escuela de leyes,

seleccionó una que no pidiera muchos requisitos para su ingreso. Refiere que desde que inició el semestre no se sintió a gusto ya que no le agradaban ni el ambiente de la escuela ni las materias que cursaba. Después de finalizar el segundo mes de clase decidió darse de baja. Refiere que su padre tomó la decisión con calma, pero que su madre se frustró mucho y que incluso le sigue insistiendo para que estudie leyes en otra escuela, ya que para ella el motivo de que él dejara de estudiar era el tipo de escuela. MVC refiere que todavía no tiene claro qué le gustaría estudiar, dice haber pensado en diseño o algo parecido, ya que se siente atraído por el dibujo y el arte.

ANTECEDENTES ESCOLARES

El alumno informa que cursó su primaria y secundaria sin dificultades ni académicas ni de conducta, sin embargo, en su preparatoria reprobó un año y tuvo dificultades académicas en casi todos los años. Presentó varios reportes por problemas de conducta. Estudió dos meses de la licenciatura en Derecho, pero decidió darse de baja aduciendo que no le gustaba la carrera.

ANTECEDENTES FAMILIARES

MCV es el segundo de tres hijos de un matrimonio de clase media (las otras dos hijas son mujeres). El padre trabaja como ingeniero civil y la madre como maestra. Informa buenas relaciones entre los padres sin embargo, el alumno comenta que con su padre no tiene problemas ya que éste respeta sus decisiones, pero su madre en ocasiones le trata de imponer sus puntos de vista. Ella refiere de manera abierta que le gustaría que su hijo siguiera estudiando derecho. Se niegan antecedentes de alcoholismo, farmacodependencia, problemas legales o emocionales en la familia.

ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA PROBLEMÁTICA ACTUAL

En las entrevistas se pudo apreciar que MCV es un muchacho introvertido e inmaduro. Reconoce que su elección de carrera estuvo muy influida por la opinión de su madre y su elección de escuela por su comodidad personal, pero que nunca trató de averiguar algo al respecto. Dice que le cuesta mucho trabajo tomar decisiones y enfrentar algunas situaciones por sí solo, pone de ejemplo su dificultad para enamorar a una muchacha que le atrae. Describe que su madre lo protege mucho y que trata de resolverle todos los problemas que se le presentan.

PRUEBAS ADMINISTRADAS

- Prueba de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone
- Prueba de Intereses y Aptitudes de Herrera y Montes
- Cuestionario 16 Factores de la personalidad (FP) de Cattell.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

En la Prueba de Habilidades Mentales de Thurstone, MCV obtiene puntuaciones elevadas en las escalas de Comprensión espacial y Raciocinio, y puntuaciones medias en las demás escalas.

Las puntuaciones altas en la escala de Comprensión espacial son de importancia para el éxito en carreras como Arquitectura, Ingeniería y Dibujo técnico. Por otra parte, las puntuaciones altas en Raciocinio son decisivas para triunfar en las carreras profesionales.

En la Prueba de Intereses y Aptitudes de Herrera y Montes, MCV obtiene en los Intereses puntuaciones altas en la escala de Servicio social (percentil 75), Verbal (percentil 75) y Artes plásticas (percentil 90). En cuanto a las Aptitudes, obtiene puntuaciones altas en las escalas Verbal (percentil 75) y Artes plásticas (90%).

En el Cuestionario 16 FP de Cattell no se encontraron puntuaciones altas en el factor C lo cual apunta a una inteligencia alta, en el factor I que habla de dependencia emocional del sujeto y sobreprotección de los padres, se encontraron puntajes altos, lo cual muestra tendencias elevadas hacia estos rasgos.

DIAGNÓSTICO NOSOLÓGICO

- Eje I. Problemas relativos a la elección de carrera.
- Eje II. Sin diagnóstico.
- Eje III. Sin diagnóstico.

DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO

Se trata de un muchacho que presenta dificultades para elegir carrera, como parte de una dificultad general para tomar decisiones por sí mismo, debido a una sobreprotección por parte de los padres, en especial de la madre. Su primera elección de carrera la hizo totalmente basado en un criterio externo, pero en esta ocasión se aprecia que ha cuestionado dicho criterio y está buscando sus propias respuestas.

RECOMENDACIONES

Se sugiere llevar a cabo 12 sesiones de orientación vocacional con los objetivos de ayudarlo en el proceso de elección vocacional y promover independencia emocional, habilidades sociales y estrategias de enfrentamiento a los problemas.

CASO 2

El adolescente VNE, de 16 años de edad, es traído a consulta de orientación por ambos padres, refiriendo que lo descubrieron consumiendo marihuana con unos amigos.

HISTORIA DE LA PROBLEMÁTICA ACTUAL

Los padres refieren que desde hace cerca de un año sospechaban que su hijo estaba involucrado en problemas de drogas, ya que se juntaba con muchachos de quienes se decía que las consumían. Además, comenzó a llegar tarde a la casa y en varias ocasiones desaparecieron objetos de valor de la misma. Comentan que el hijo siempre lo negó todo, y que decía que estaban «exagerando» por el hecho de que no le gustaran sus amigos. Sin embargo, la semana pasada fue encontrado por un tío suyo fumando marihuana con los amigos en las afueras de una discoteca. Ante tal evidencia ya no pudo negarlo, y confesó que desde hace un año fuma 1 o 2 cigarros de marihuana a la semana.

VNE, por su parte, reconoce que consume marihuana y alcohol, se justifica diciendo que esto no le ocasiona ningún problema y que él lo puede controlar. Comenta que hace un año se inició en el consumo de drogas, junto con un amigo que incluso se dedica a venderla, dice que además de marihuana, de la cual fuma 2 o 3 cigarros diarios, ha consumido resistol y cocaína en 3 o 4 ocasiones.

ANTECEDENTES ESCOLARES

VNE cursó hasta segundo año de secundaria, hace un año abandonó la escuela aduciendo que le fastidiaba y que quería ponerse a trabajar. Su primaria la cursó con dificultades académicas, los maestros le informaban a la mamá que era muy intranquilo y que le costaba trabajo aprender. En la secundaria reprobó en dos ocasiones en primero y en segundo año. Los maestros informaban constantemente a los padres que no asistía a clases y que su comportamiento en la escuela no era bueno.

Hace dos meses, los padres dicen que les mencionó que le gustaría regresar a la escuela a terminar su secundaria.

ANTECEDENTES FAMILIARES

VNE es el hijo mayor de una familia de clase media con tres hijos. Los padres (ambos profesionales) refieren que existen dificultades en su relación.

La madre comenta que el padre bebe con frecuencia, y que cuando lo hace se torna agresivo con ella, aunque nunca ha llegado a los golpes. Lo describe como un sujeto distante en la relación con sus hijos, aunque sí los apoya en el aspecto económico. El padre, por su parte, describe a la madre como una persona sobreprotectora con los hijos, que ha hecho que éstos lo vean como malo. Menciona que cuando da una orden a sus hijos o quiere sancionarlos, enseguida la madre interviene y los protege. Se aprecia que no existen acuerdos entre los padres en cuanto a las reglas de conducta que deben imponer a sus hijos y que existen constantes discusiones entre ellos.

ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA PROBLEMÁTICA ACTUAL

El alumno comenta que desde hace más de un año se empezó a relacionar con amigos que no estudian ni trabajan y que consumen drogas. Reconoce haber sustraído varias cosas de su casa, las cuales empeñaba para obtener dinero, dice que desde que dejó de estudiar (hace un año), sólo ha laborado durante tres meses.

Dice no tener novia y tampoco otros amigos fuera de su grupo. Describe su relación con la madre como buena, pero dice tener conflictos con el padre, ya que en ocasiones éste se torna agresivo con él. Los padres describen al menor como agresivo y poco afectivo con ellos.

PRUEBAS APLICADAS

1. Escala Weschler de Inteligencia para el Nivel Escolar-Revisada (WISC-R).
2. Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A)
3. Prueba de Frases Incompletas de Rotter.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

En la WISC-R obtuvo 83 en la escala Verbal, 106 en la escala de Ejecución y 94 en la Total. Estos resultados hacen pensar que VNE tiene un nivel intelectual Término medio. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre las escalas Verbal y de Ejecución, a favor de esta última, lo que hace pensar en la existencia de problemas de aprendizaje.

En el MMPI-A, VNE omitió sólo un reactivo, lo cual se encuentra dentro del rango para una interpretación válida. Las puntuaciones de las escalas de validez (L, F y K) están en los límites aceptables.

VNE presentó marcada elevación en las escalas de Preocupación por la salud (T= 80), Problemas de conducta (T =75) y Aspiraciones limitadas (T =74) y moderadas en Alcoholismo (T=62) y Depresión (T=61); las cuales evidencian la presencia de psicopatología y problemas escolares. En la prueba de Frases Incompletas de Rotter, se encontraron como áreas de conflicto la relación con los padres, además se aprecian conflictos en las relaciones interpersonales, búsqueda de aprobación social y tendencia a evitación de conflictos.

DIAGNÓSTICO NOSOLÓGICO

- Eje I. Trastorno del comportamiento no especificado.
- Abuso de drogas.
- Eje II. Trastorno del aprendizaje no especificado.
- Eje III. Sin diagnóstico.

DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO

VNE es un adolescente que no ha podido encontrar éxito en actividades socialmente aprobadas, con una autoestima baja y una conducta depresiva. Tiende a culpar a los padres de sus problemas y manifiesta rechazo hacia los valores que éstos representan. Con su grupo de amigos encuentra aceptación y estatus, aunque sea realizando conductas no aceptadas socialmente. Manifiesta escasas aspiraciones y sus habilidades sociales son deficientes.

RECOMENDACIONES

Referir a un psicólogo clínico.
Participación como apoyo en el tratamiento.

CASO 3

LPC es una adolescente de 15 años de edad, la cual es traída a consulta por la madre, quien refiere que ha descubierto que la hija, quien no tiene problemas actualmente con el peso, vomita y toma pastillas para bajar de peso.

HISTORIA DE LA PROBLEMÁTICA ACTUAL

LPC refiere que tuvo problemas de obesidad hasta los 14 años, sin embargo a raíz de que comenzó a realizar dieta bajó de peso, y desde hace un año su peso se encuentra dentro de los límites normales. Niega haber asistido con un especialista para que le ayudara a bajar de peso.

Reconoce que le da gran importancia a la figura y que su ideal es bajar aún más de peso. Comenta que en ocasiones no puede frenar su apetito y come muchísimo en un periodo corto, pero después se siente mal consigo misma y le invade el temor de volver a engordar. Como método para controlar las consecuencias de estos atracones utiliza el vómito o pastillas para disminuir el apetito. Afirma que ha hecho esto desde hace al menos seis meses.

Refiere que se sentía preocupada por lo que estaba haciendo, sin embargo, no había decidido comunicárselo a su mamá por temor a que la regañara, pero fue descubierta y no pudo seguir ocultándolo.

ANTECEDENTES ESCOLARES

LPC se encuentra actualmente cursando el primer año de preparatoria, hasta el momento no ha presentado dificultades académicas en ningún nivel.

ANTECEDENTES FAMILIARES

La alumna es la hija menor de un matrimonio de clase alta, tiene un hermano y una hermana, los padres llevaban una relación cordial pero con poca relación afectiva entre ellos y con poca comunicación con los hijos. Esto cambió hace ocho meses aproximadamente, cuando los padres les hablaron de divorciarse, comenta la alumna que la madre es la que insiste en esta decisión, aunque no les han referido las razones de la misma. La madre es descrita por la alumna como una persona perfeccionista y muy vanidosa, que constantemente la presionaba con su peso. Se niegan antecedentes de problemas psiquiátricos y de farmacodependencia en la familia.

ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA PROBLEMÁTICA ACTUAL

La alumna refiere que siempre fue una niña tímida, comenta que durante su infancia y parte de la adolescencia sus compañeros de escuela, sus hermanos, e incluso su madre, se burlaban de ella por estar gorda. Dice que desde que está delgada han cesado las burlas sobre ella y se siente más atractiva para los muchachos.

PRUEBAS ADMINISTRADAS

1. Matrices progresivas (RAVEN).
2. Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A).
3. Prueba de Frases Incompletas de Rotter.

RESULTADO DE LAS PRUEBAS

En la prueba de Matrices progresivas (RAVEN) la alumna obtiene puntuaciones que la ubican en el percentil 75 con el diagnóstico de Superior al Término medio. Sus puntuaciones mostraron una adecuada consistencia interna lo que hace válidos los resultados de esta prueba. En el MMPI-A, VNE omitió sólo dos reactivos, lo cual se encuentra dentro del rango para una interpretación válida. Las puntuaciones de las escalas de validez (L, F y K) están en los límites aceptables.

Se aprecian puntuaciones elevadas en las escalas de Preocupación por la salud (T=73), Obsesividad (T=71) y Ansiedad (T=70) y moderadas en Baja autoestima (T=62). Este perfil hace pensar en un adolescente con problemas emocionales que requiere atención psicológica. En la prueba de Frases Incompletas de Rotter se aprecia negación de su problemática, problemas familiares, inseguridad y sentimientos de culpa.

DIAGNÓSTICO NOSOLÓGICO

- Eje I. Bulimia nerviosa.
- Problemas relativos al grupo de apoyo primario (separación de los padres).
- Eje II. Sin diagnóstico.
- Eje III. Sin diagnóstico.

DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO

Se trata de una paciente que sufrió una fuerte crítica social por su problema de sobrepeso, esto parece haber mermado su autoestima y, por ello, adoptado la delgadez como un valor sumamente importante. Al parecer, los problemas entre los padres han debilitado el control que ella ejercía sobre su conducta, quizá el síntoma sea un intento por controlar la situación que se originó entre ellos.

RECOMENDACIONES

- Canalización a consulta de psiquiatría.
- Participación como apoyo en el tratamiento.

23

PERSPECTIVAS DE LA ORIENTACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Políticas educativas y orientación

En este capítulo se analizan el estado actual de la orientación en muchos países latinoamericanos, especialmente en México. Se argumenta que ésta es un ejercicio profesional, primordialmente individual, dirigido al alumno que solicita el servicio por presentar problemas personales, decisiones difíciles o que requiere de información específica que por lo general no se aborda dentro del proceso de enseñanza en el aula.

Resulta pues, evidente, que el ejercicio de la orientación rebasa el ámbito del diseño curricular y que el orientador se perfila como un profesional diferente del maestro debido a que las demandas de su ocupación requieren de entrenamiento específico y del manejo de teorías *ad hoc* y de habilidades profesionales *suis generis* que le permitan desarrollar su trabajo. En especial, el orientador deberá conducirse con pericia en una entrevista individual, tener ciertas habilidades clínicas de observación y ser un administrador eficaz del tiempo. Deberá también ser capaz de echar mano del arsenal de pruebas psicológicas y educativas para evaluar al alumno y determinar su problemática, poseer información diversa y referir a éste, cuando su caso lo amerite, a otros profesionales que apoyen a la escuela.

De hecho, para calificar y evaluar al orientador en la escuela deberán desarrollarse criterios propios: número de citas, referencias, expedientes integrados, consultorías con los maestros, pláticas con padres, etc. No es pertinente aplicar lo

criterios tradicionales de evaluación al docente en cuanto al ejercicio de la orientación se refiere. De hecho, el papel profesional del orientador debe ser cualitativamente distinto al del docente ya que la presencia de un orientador competente en la escuela debe ser considerada como uno de los principales recursos para asegurar una mayor permanencia y eficiencia terminal en la misma.

Desafortunadamente el papel profesional del orientador en muchos países de Latinoamérica se halla bajo una indefinición preocupante. No existe consenso en cuanto a qué responsabilidades delimitan el papel del orientador y cómo se distingue éste de los demás puestos en la escuela, sean administrativos o docentes.

En los países latinoamericanos, las olas demográficas han provocado una demanda estruendosa de servicios educativos a nivel medio superior y técnico en los últimos años, y muchas de estas naciones han visto crecer de forma geométrica sus sistemas de bachillerato propedéutico y terminal, observándose un impresionante aumento de la matrícula en éstos en el último decenio. Ante esta situación, la creciente demanda de orientadores en todas las escuelas confronta una sensible carencia de profesionales preparados en el área, una notable ausencia de parámetros que permitan a las autoridades educativas siquiera establecer los requerimientos, funciones y responsabilidades del orientador en la escuela. Y si lo hubieran hecho, seguramente una alarma generalizada por los costos de contratar, habilitar instalaciones y poner a funcionar servicios de orientación adecuados que permitan la atención individual del alumno, proveyendo servicios de información vocacional, orientación en toma de decisiones, ayuda personal y prevención de los factores de riesgo de fracaso escolar en este grupo de edad.

En México, por ignorancia o por temor a denotar las múltiples insuficiencias y omisiones de infraestructura en la red de instituciones de educación media superior y media superior propedéutica, técnica o de "nivel 5" como se les llamaba, la salida más fácil a nivel oficial fue incorporar la actividad de orientación al currículo y volverla una materia hora-clase frente a un grupo, trastocando el sentido mismo del servicio del orientador como consejero, guía, tutor y facilitador del desarrollo general del estudiante.

El daño al papel profesional de orientador no debe soslayarse, ya que para el ejercicio de la orientación bastaba cubrir los requisitos mínimos del docente. Se suponía, sin fundamento alguno, que la transmisión de información a nivel grupal era suficiente para lograr buenas decisiones y disminuir el fracaso escolar y otros problemas que afectan a la juventud y contra los cuales el orientador está específicamente preparado.

La Secretaría de Educación Pública argumentó la necesidad de ofrecer servicios de orientación, con el propósito principal de "prevenir y solucionar integralmente los problemas y obstáculos que como adolescente enfrenta" (SEP, 1997) ofreciéndoles información y espacios de discusión y reflexión para que el estudiante tuviese la oportunidad de formarse, mediante las mencionadas estrategias, criterios propios y lograra adoptar decisiones maduras en relación con aspectos esenciales de su desarrollo. Desde este enfoque grupal, se pretendían crear espacios en las escuelas para

que los estudiantes de manera colectiva, se informaran y reflexionaran sobre los procesos y problemas que por lo común influyen de manera directa sobre su vida personal; sin embargo, esto implicaba que el orientador educativo desempeñase tres horas de actividades frente a cada uno de los grupos. Desafortunadamente, esta política suprimía y minimizaba los servicios de atención individual y pasaba por alto la literatura en el campo que muestra las limitaciones de un enfoque exclusivamente grupal.

Desde esta perspectiva, resulta obvio que el futuro de la orientación en Latinoamérica requiere de replantear la labor profesional del orientador y retornar al enfoque de atención individualizada a los problemas de los alumnos. Ciertamente, la implantación de servicios de orientación eficaces representan una importante inversión en infraestructura educativa y en contratación de personal específicamente preparado para desempeñar las tareas y confrontar con éxito los retos. Pero la resolución de muchos de los problemas que afectan a los jóvenes mexicanos, la disminución de las alarmantes tasas de fracaso escolar y la prevención de muchos problemas que afectan a países desarrollados y que son incipientes en los latinoamericanos, no se hará de forma eficiente sin el desarrollo cabal y oportuno de los servicios de orientación que nuestros jóvenes merecen.

PREPARACIÓN Y REQUERIMIENTOS DE FORMACIÓN

A la fecha son muy pocos los estudios de licenciatura y posgrado que se enfocan a formar orientadores profesionales. En la medida en que se defina y clarifique el perfil profesional del orientador, las tareas que éste debe desempeñar serán más claras y bien definidas. Sin embargo, resulta importante enumerar algunos de los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables en cualquier orientador. Se subraya el carácter único de la orientación como disciplina y se reconoce que ésta comparte su *corpus* de conocimiento con las disciplinas hermanas de la psicología y las ciencias de la educación.

TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y DE ORIENTACIÓN

El orientador debe conocer el desarrollo humano tanto normal como anormal, estar familiarizado con las prácticas de educación especial y dominar las teorías más importantes del aprendizaje humano, de formación de aptitudes, de la personalidad, de la socialización, de las bases biológicas de la conducta, y de la conducta anormal.

EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Para realizar su trabajo, es preciso que el orientador cuente con conocimientos de la teoría de la medición, de la elaboración de instrumentos de medición, conocimientos

esenciales de estadística que le permitan utilizar pruebas estandarizadas e interpretar los resultados de las pruebas aplicadas. Como el psicólogo y el pedagogo, el orientador debe tener el entrenamiento y la licencia requerida para adquirir pruebas psicológicas y utilizarlas.

MICROENSEÑANZA Y HABILIDADES CLÍNICAS

Gran parte del entrenamiento deberá dirigirse a fomentar habilidades para el trabajo individual con el alumno, ya sea en laboratorios de microenseñanza, mediante observación por cámara de Gesell, o bien, a través de vídeos. La supervisión en sus prácticas de campo y a través de su entrenamiento resultará una actividad esencial para proveer retroalimentación, formación de buenos hábitos de comunicación y adquirir habilidades para resolver problemas durante el proceso.

HERRAMIENTAS DE BÚSQUEDA

Ya que gran parte de las demandas de los alumnos están relacionados con información acerca del mundo vocacional y ocupacional, el orientador deberá tener las herramientas necesarias para localizar este tipo de datos en Internet, libros especializados o instancias en su propia comunidad.

CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS MÁS COMUNES DEL ADOLESCENTE

Finalmente, deberá estar familiarizado con las problemáticas más comunes de la adolescencia, edad en la que es más probable acudir a orientación. El orientador deberá poseer las estrategias necesarias para detectar los problemas tempranamente e identificar a los alumnos de alto riesgo. Más importante aún, el orientador deberá estar consciente de sus limitaciones de formación y procurar una red de apoyo profesional que le facilite referir a los alumnos con problemas que sobrepasan su campo de acción.

En resumen, la orientación es un campo profesional de suyo propio que requiere de una preparación específica a nivel licenciatura y posgrado. Esta obra presenta una panorámica somera de la extensión y complejidad del campo.

GLOSARIO

Ajuste al trabajo. Es la relación entre la personalidad del trabajador, cuyos elementos más importantes son los valores, necesidades y capacidades; y el ambiente de trabajo con sus requerimientos propios.

Arco iris de carrera. Para ilustrar su idea de espacio de vida, Super propone el “arco iris de carrera”, que comprende una serie de conceptos interconectados como son el rango, el espacio y el estilo de vida. El rango es el lapso que dura la vida (o ciclo de vida); el espacio está compuesto por la secuencia de roles y escenarios; y el estilo es la combinación simultánea de roles en un momento específico de la vida.

Autoimagen. La persona es importante, ya que ésta brinda seguridad y confianza, e impide la aparición de sentimientos de minusvalía ante algún evento adverso.

Automotivación. Es la encargada de alentar y mantener interesada a la persona en su proyecto, proporcionándole una constante motivación que le permita lograr sus objetivos.

Autonomía personal. Es la facultad que tiene el individuo de gobernarse o regirse bajo sus propias leyes determinando su propia conducta. Significa establecer una línea de acción propia.

Capacidad de afrontamiento. Es el repertorio de respuestas utilizadas para alcanzar congruencia. Tanto ésta como el afrontamiento suceden en un campo interactivo entre el individuo y su ambiente y deben analizarse en función del clima organizacional.

Carrera. Es la secuencia de posiciones y roles que el individuo adopta durante su vida. Incluye todas las posiciones relacionadas con los estudios y el trabajo, así como muchas actividades de recreo, de la vida de pensionado y otras como las responsabilidades del hogar, el educar a los hijos y las actividades sociales y altruistas.

Circunscripción. Periodo en el que el individuo diserta entre varias alternativas de una misma área, descartando aquellas de menor preferencia.

Coficiente emocional. Es la habilidad social que presenta un individuo para relacionarse con los demás.

Condiciones favorables del trabajo. A los empleados les interesa que su ambiente de trabajo les permita el bienestar personal y les facilite realizar un buen trabajo. Un ambiente físico cómodo y un diseño adecuado del lugar permitirán un mejor desempeño y favorecerán la satisfacción del empleado.

Confiabilidad. La confiabilidad de una prueba muestra el grado en el que las diferencias individuales en los resultados pueden atribuirse a diferencias en las características medidas por la prueba y el grado en el que se deben a errores fortuitos.

Congruencia. Cuando el tipo del individuo coincide con el del ambiente laboral; por ejemplo, una persona E-I en un ambiente E-I.

Consistencia. Es el grado de claridad en la diferenciación de un tipo de personalidad en función de la similitud de sus intereses y aptitudes.

Cristalización. En este periodo el individuo expresa su elección y se compromete con un área de la que ya tiene idea clara. Muestra consistencia en sus elecciones.

Decisión vocacional. Serie predecible de cambios que se presentan de manera secuencial, sistemática y organizada en sentido progresivo y que terminan en la elección de una vocación.

Decisión. Es la elección de una de varias alternativas.

Desarrollo de carrera. Es el proceso en que el individuo experimenta su decisión, es decir, realiza las actividades correspondientes a la decisión tomada con anterioridad, provocando cambios en su estilo de vida, los cuales, en caso de que por sus características el individuo logre ajustarse, le comprobarán que su decisión fue adecuada y, por tanto, alcanzará el éxito.

Desarrollo general. Es el proceso de cambio que experimenta el individuo a lo largo de toda la vida y que está influenciado por factores biológicos y ambientales.

Desarrollo vocacional. Es un proceso dinámico determinado tanto por factores internos (orgánicos y psicológicos) como externos (ambiente). Este proceso abarca etapas diferenciales y predecibles en el tiempo, mismas que están relacionadas con las etapas del desarrollo general del individuo.

Desarrollo. Serie predecible de cambios que se presentan de manera secuencial, sistemática y organizada en sentido progresivo.

Deseo. Es el estado emocional que nos sitúa donde estamos y a donde queremos ir, por lo que constituye una fuerza magnética.

Diferenciación. Es el grado al que sobresale un descriptor específico en el perfil de una persona. Un estudiante con puntuaciones más o menos parecidas en los seis descriptores tendrá una diferenciación deficiente.

Elementos de decisión. Incluye a todos aquellos factores internos y externos que motivan a una persona a elegir una opción entre varias. Los siguientes factores se asocian a la toma de decisión: necesidades personales, oportunidades y habilidades, y conformidad social.

Empatía. Es la capacidad para ponerse en el lugar de los otros.

Especificación. Momento en el cual el individuo dirige su atención hacia las alternativas de mayor preferencia, así como hace propias algunas de las características de éstas, actuando y expresando verbalmente su preferencia ocupacional.

Éxito. Es la realización de una tarea, cualquiera que ésta sea, que merece el reconocimiento de los demás y de uno mismo, y tiene una trascendencia tanto personal como social.

Exploración. Periodo de indagación del concepto de sí mismo, el ensayo de roles y la exploración ocupacional, que tienen lugar a través de las actividades escolares, el tiempo libre y las ocupaciones de tiempo parcial.

Factores asociados con la escuela. El fracaso escolar es un fenómeno sumamente complejo donde intervienen una gran cantidad de factores. Aunque el fracaso escolar puede ser consecuencia de múltiples factores existen evidencias de que dentro de éstos se encuentran como los más significativos: 1) las características que aporta el estudiante (habilidades intelectuales, y sociales), 2) su contexto familiar y 3) las características del funcionamiento de la escuela.

Fantasía. Periodo que se caracteriza por la presencia de esquemas imaginativos acerca de la ocupación, en éste el individuo se limita sólo a fantasear acerca de su futura profesión, muchas veces de manera irreal. Por ejemplo, puede imaginarse siendo un deportista famoso, a pesar de no haber tenido nunca éxito en los deportes.

Identidad. Es la consistencia en la manifestación de un mismo tipo de personalidad a través del tiempo.

Individuo maduro. Aquel que 1) toma decisiones de acuerdo con sus capacidades, habilidades, intereses, valores y su contexto; 2) ante una situación problemática analiza las alternativas y escoge la mejor asumiendo la responsabilidad de sus actos; y 3) organiza sus acciones futuras para lograr los objetivos que se ha trazado en la vida.

Interés. Significa la correspondencia entre ciertos objetos y las tendencias propias del individuo frente a ellas. En los seres humanos, los intereses se consideran una necesidad del desarrollo, ya que éstos suscitan actividades físicas o mentales para satisfacerlos.

Modelo contextualista. De acuerdo con Pepper (1942) la base del contextualismo no es ni la máquina ni el todo, sino el evento histórico: "el dinámico y dramático evento activo. En esta perspectiva, la relación individuo-ambiente, la interacción entre estímulos y respuestas son los factores que explican la conducta".

Modelo mecanicista. Modelo que conceptúa al individuo como un mecanismo que responde a los estímulos ambientales que le moldean. En esta perspectiva, la conducta del individuo no es más que una consecuencia lógica de sus respuestas a contingencias del ambiente.

Modelo organicista. De acuerdo con Reese y Overton (1970) esta perspectiva tiene su base en "el organismo viviente y organizado y presente en la experiencia en formas múltiples".

Normas. Se refieren al comportamiento usual, promedio, normal, estándar o típico de los miembros de un grupo particular.

Orientación educativa. Conjunto de conceptos directivos y métodos que ayudan al estudiante al mejor desarrollo de sus capacidades, a tomar decisiones escolares y extraescolares adecuadas y a incrementar sus posibilidades de éxito escolar.

Orientación profesional. Conjunto de conceptos directivos y métodos que ayudan a inducir a cada uno el trabajo que en función de las aptitudes y capacidades pudiera otorgarle mayores probabilidades de éxito. Determinación de las probabilidades de mayor rendimiento y producción del individuo de la orientación vocacional.

Orientación vocacional. Son los métodos que ayudan a inducir a cada uno el trabajo que en función de sus aptitudes y capacidades pudiera otorgarle mayores probabilidades de éxito. Determinación de las probabilidades de mayor rendimiento y producción del individuo de la orientación vocacional.

Orientación. Es una rama de la educación y de la psicología que se enfoca a estudiar las características de las relaciones del ser humano con el trabajo, la carrera, los estudios y otras actividades de la vida como los pasatiempos, deportes y actividades filantrópicas.

Orientador. Es un profesional que está especialmente preparado para evaluar las habilidades de una persona, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los factores ambientales que influyen o son importantes para una decisión. Es decir, el orientador es el profesional que intenta describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo de una carrera, así como los factores que influyen en la vocación del individuo.

Persistencia. Se refiere al hecho de hacer las cosas meticulosamente, pero de manera constante, lo cual sugiere no interrumpir las labores por mucho tiempo que se tomen; reside en la fuerza para seguir hasta el final.

Planificación. El individuo maduro debe tener la capacidad de planificar su vida y, por ende, su carrera. Para esto es necesario que la persona formule objetivos vitales y profesionales acordes con la realidad.

Proactivo. Consiste en tener la capacidad de tomar la iniciativa con responsabilidad y decisión.

Psicología vocacional. Disciplina que busca estudiar los aspectos psicológicos asociados con el éxito y fracaso en el trabajo, como son: habilidades, intereses, preferencias, y ajuste al medio laboral.

Responsabilidad escolar. Se entiende el hecho de que las personas (en este caso los adolescentes) eligen realizar ciertas actividades propias de la escuela, y afrontar las consecuencias positivas o negativas de tales actos.

Responsabilidad laboral. Es la propiedad por la que las personas realizan acciones propias de una ocupación o trabajo y participan de los beneficios o perjuicios de tales actos.

Responsabilidad. Es la propiedad del acto humano por la cual el individuo que lo ejecuta debe dar cuenta de él, es decir, debe participar de los beneficios o reparar los perjuicios de su comportamiento.

Reto del trabajo. Son los trabajos que dan oportunidad de utilizar las propias habilidades, que ofrecen una variedad de tareas, libertad y retroalimentación de cómo es el desempeño, de tal manera que un reto moderado causa placer y satisfacción. Mientras que los retos demasiado bajos o altos tienden a producir insatisfacción.

Roles (papeles). Son los juegos de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una determinada posición en la sociedad y las conductas y actitudes de otros hacia ésta.

Satisfacción con el salario. Los sueldos o salarios, incentivos y gratificaciones son la compensación que los empleados reciben a cambio de su labor.

Satisfacción con el sistema de promociones y ascensos. Las promociones o ascensos dan la oportunidad para el crecimiento personal, mayor responsabilidad e incrementan el estatus social de la persona.

Sistema de recompensas justas. Se refiere al sistema de salarios y políticas de ascensos que se tiene en la organización.

Teorías de desarrollo de vida y de carrera. Estas teorías perciben el desarrollo de carrera como un proceso asociado y similar al desarrollo humano. En esta perspectiva, el desarrollo de carrera es visto como un proceso ordenado de cambio, usualmente en etapas predecibles en dirección al crecimiento y la maduración.

Teorías de personalidad. Intentan establecer una relación entre la personalidad del individuo y su sapiencia en la elección ocupacional. En este enfoque se destacan entre otras cosas la importancia que tienen las necesidades personales y los tipos de personalidad en la elección y satisfacción laboral. El supuesto implícito es que las personas eligen una carrera en función de la satisfacción de necesidades y de su perfil de personalidad.

Teorías de rasgo. Son los factores que suponen que se pueden acoplar las habilidades e intereses del individuo con las oportunidades ocupacionales.

Teorías de toma de decisión. Se han desarrollado con la intención de explicar el proceso mismo de escoger una ocupación y se centran en los factores, procesos y consecuencias de una decisión vocacional.

Teorías del desarrollo de carrera. Llamadas también “teorías de la elección de carreras”, son instrumentos que nos ayudan a ordenar, jerarquizar y comprender los fenómenos asociados con el desarrollo de una carrera; es un sistema conceptual que identifica, describe y relaciona los factores de importancia que afectan las decisiones ocupacionales del ser humano en el transcurso de su vida.

Teorías sociológicas. El modelo sociológico del desarrollo de las carreras tiene el supuesto básico de que las circunstancias ambientales que están fuera del control del individuo influyen de alguna manera en la elección vocacional, por lo que la persona debe aprender a tomar decisiones adecuadas considerando las variables ambientales.

Tipo de ambiente. Son las letras o descriptores que caracterizan a un trabajo específico.

Tipo de personalidad. Son las letras o descriptores que caracterizan a un individuo.

Trabajo. Actividad compleja y única al ser humano, esencialmente instrumental que a través del consumo de energía busca transformar el ambiente en busca de satisfactores.

Validez. Evidencia el grado en el que el instrumento mide lo que dice medir. A través de ésta se puede asegurar que una prueba que dice medir habilidades verbales realmente lo haga.

Visión. Consiste en diseñar el futuro de forma congruente con nuestros valores, con la realidad, con nuestros recursos y con lo que requiere de nosotros. Visión es adelantarse al momento.

Vocación. Es un fenómeno inherente al ser humano, que se expresa a lo largo de todo su ciclo de vida, y define su relación y sus actitudes con respecto a un sinnúmero de actividades como el estudio, la elección de una carrera, el trabajo y la jubilación, e incluso muchas otras actividades recreacionales. Realización integral de las capacidades del ser humano.

REFERENCIAS

- Acevedo, A., López, A. (1988) *El proceso de la entrevista*. México: Limusa
- Agüero, A. J. (1999) El trastorno de conducta en la infancia como precursor del trastorno antisocial del adulto. *Revista electrónica de Psiquiatría*, en www.psicom/psiquiatria/vol2_num4/art2.html
- Aiken, L. R. (1996) *Pruebas psicológicas y evaluación*. Prentice Hall Hispanoamericana México.
- Aleman, C. (1997) *La escucha terapéutica: Las dificultades interpersonales*. Paidós: Barcelona.
- Allport, G. W. (1977) *Personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- American Psychiatric Association (1994) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. 4a. ed. Masson, EUA.
- American Psychology Association (2001) *Is Youth Violence Just Fact of Life?* www.apa.org/violence.html
- AMPO (1993) *La orientación educativa en México*. Documento base, Organización Mexicana de Profesionales de la Orientación, México.
- Anastasi, A., Urbina, S. (1998) *Pruebas psicológicas*. Prentice Hall, México.
- Andrieu, J. (1992). *Las causas del fracaso escolar en la literatura científica*. Consultado 23 de Agosto de 2000 en <http://eurodyce.org>
- Anónimo. (1995) *Narcotráfico: un reto mundial*. En <http://condor.telecom-co.net/politicas/drogas/introduccion.html>
- Arendt, H. (1958) *The human condition*. The University of Chicago. EUA.
- Arnaz, J. (1981) *La planeación curricular*. Trillas, México.

- Astin, A. (1975) *Young women and their roles*. Chicago: National Society for the Study of Education. EUA.
- Bastin, G. (1985) *¿Porqué fracasan nuestros escolares?* Ediplesa, México.
- Beck, C. E. (1979) *Orientación educacional: sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Béjar Larroche, G. (1999) *Configuración de personalidad y preferencias ocupacionales de los estudiantes del primer año de la UADY, según Holland 1985*. Tesis presentada en opción al título de Maestro en Educación Superior en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Benjamin, A. (1980) *Instructivo de Orientación*. Editorial Diana, México.
- Berenzon, S., Medina-Mora, M., Carreño, S. (1996) Las tendencias del consumo de sustancias psicoactivas entre los estudiantes de enseñanza media y media superior del Distrito Federal, 1993. *Salud Mental*, 19 (1): 1-5. Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Bordas, M. D. (1980) *Elección de carrera y profesión*. Oikos-tau, España.
- Bramer, L. M., Shostrom, E. (1960) *Therapeutic psychology fundamentals of counseling and psychotherapy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall
- Brennam, K. W. (1990) *El currículo para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI, Barcelona.
- Bricklin, B., Bricklin, P. (1988) *Causas psicológicas de bajo rendimiento escolar*. México: Pax, México.
- Brown, D. (1987) The status of Holland's theory of vocational choice. *Career Development Quarterly*, 36, 13-13.
- Brown, D., Brooks, L. (1991) *Career choice and development*. Jossey Bass, San Fco.
- Caballero, M., Ramos, L., Berenzon, S., Medina-Mora, M. (2000) Tensión y percepción de la violencia delictiva en víctimas y no víctimas. Estudio en comunidades de bajos recursos. *La Psicología Social en México, Vol. III*, 452-458.
- Calvo, L., Grimaldi, J., Miranda, Muñoz, Solís (1993) Estados de conocimiento. *Cuaderno 18. Orientación educativa*. 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Cambrón Chf, C. V. (1991) *La entrevista psicológica*. Monografía de licenciatura no publicada en la Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Canto Rodríguez J. E. (1997) *La entrevista psicológica enfocada a la solución de problemas*. Mérida, Yucatán, México. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Cantón, M. (1997) *Detección del lector deficiente: Procedimientos, instrumentos e implicaciones para la escuela primaria*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Caplow, T. (1954) *The sociology of work*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Carkuff, R. R. (1973) *The art of helping. An introduction to life skills*. Human Resource Development Press: E.E.U.U. pp. 112-123.
- Carter, H. D. (1963) The development of vocational attitudes. *Journal of consulting psychology* 4, 185-191.
- Casado, E. (1995) *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Arauco, Venezuela.
- Casares Arrangois, D. (1982) *Planeación de la vida y carrera. Un enfoque teórico-vivencial*. Limusa, México.

- Casullo, M. M., Cayssials, A. N. (1994) *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Pa México.
- Catell, R. (1970) Pattern of change: Measurement in relation to state-dimension. *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago Rand McNally.
- Centros de Integración Juvenil (1996) *Tendencia del consumo de drogas en pacientes primer ingreso a tratamiento en Centro de Integración Juvenil A. C. (1990-1996)*. México.
- Claparede, E. (1972) *Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares*. Madrid: Agu
- Cohen, R., Swerdlick, M. (2001) *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a pruebas y a la medición*. 4a. ed. McGraw-Hill, México.
- Combs, A. W., Snygg, D. (1959) *Individual Behavior: A Perceptual Approach to Behavior*. Edición Revisada. Nueva York: Harper Brothers.
- Commission on Substance Abuse Among American's Adolescence (CSAAA) (1999) *Substance abuse and the american adolescent*. Consultado en febrero de 2001 en <http://www.casacolumbia.org/usr-doc/5888pdf>.
- Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE) (1999) *Consumo de drogas ilícitas en la población escolar de Chile*. Resultados del estudio de escolar 1999. Consultado en Noviembre de 2000 en <http://www.conace.cl/html/estu-est-escolares-99.htm>.
- Coren, A. (2003) *Psicoterapia a corto plazo. Un enfoque psicodinámico*. Editorial El Financiero, México.
- Cormier, W. H., Cormier, L. S. (1982) *Interviewing strategies for Helpers*. California: Brooks/Cole Company.
- Cornejo, M. A. (1995) *El Ser Excelente*. Trillas, México.
- Cortada, N. (1998) *El profesor y la orientación vocacional*. México: Trillas.
- Cramer, C., White, C. (2000) *Curriculum for Training Educators of Youth in Confinement*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <http://www.ncjrs.gov/jjdp.html>.
- Crites, J. (1976) A comprehensive model of career development. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 105-118.
- Crites, J. O. (1969) *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J. O. (1974) Methodological issues in the measurement of career maturity. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 6, 200-209.
- Crites, J. O. (1978) *Career Maturity Inventory*. Del Monte, Ca.: McGraw Hill.
- Crites, J. O., Wallbrown, F. H., Blaha, J. (1980) The career maturity inventory: Measurement and realities. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 221-238.
- Chico, L. E. (1999) La conducta antisocial y su relación con la personalidad e inteligencia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 23-37.
- Daberman, M. A. (1999) Differences between severely conduct-disorder juveniles and normal juvenile males: The study of personality traits. *Personality & Individual Differences*, 26, 827-845. Data.terra.com.pe/decideya/Profesion_Vocacion/edicion_6/empatia.asp
- Dawis, R., Lofquist, R. (1984) *A psychological theory of work adjustment*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- DGEST (1999) *Manual de Organización de Escuelas Secundarias Técnicas*. México: DGEST.
- Diario de Yucatán (12 Nov., 1996) *La drogadicción en Yucatán*. Mérida, Yucatán

- Diario de Yucatán (18 Nov., 1996) *Tribuna de la American Medical Association*. Mérida, Yucatán.
- Dickinson, T., Crowe, A. (1997) Capacity building for juvenile substance abuse treatment. *Juvenile Justice Bulletin 9712-1: OJJDP*. Consultado el 25 de Septiembre de 2001 en <http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/jbul9712-1/substan.html>.
- Dirección Nacional de Estupefacientes (1995). *Introducción. Lucha contra las drogas*. Consultado el 1 de Noviembre de 2000 en: <http://www.dnecolombia.gov.co/doc/consumo.doc>
- Duncan, O. (1961) *A Socioeconomic Index for All Occupations*. New York: Free Press.
- Egan, G. (1981) *El orientador experto. Un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. Grupo Editorial Ibero América, México.
- Egan, G. (1982) *El orientador experto: manual de entrenamiento*. Iberoamericana, México.
- Emery, R., Waldron, M., Kitzmann, K., Aaron, J. (1999) Delinquent Behavior, Future Divorce or Nonmarital Childbearing, and Externalizing Behavior Among Offspring: A 14-Year Prospective Study. *American Psychological Association* en www.apa.org. Vol. 13, No. 4, 566-579.
- Engels, F. (1984) *Del origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. New York: Chas and Kerr.
- Escalante, R., Sánchez, P. (1997) Actitudes, creencias y patrones de abuso de sustancias en adolescentes con diversos tipos y grados de escolaridad en el Estado de Yucatán. *Educación y Ciencia 1:2*. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Escamilla, H. (1999) *Determinantes del logro escolar en el nivel medio superior*. (Tesis de Especialización en Orientación y Consejo Educativo). Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán (1999) *Estadísticas*. Material no publicado, México.
- Eurodyce (2002) *La lucha contra el fracaso escolar un desafío para la construcción europea*. Consultado en Octubre de 2002 en <http://www.eurodyce.org>
- Fast, J. (1994) *El sublenguaje del cuerpo*. España: Paidós
- Fernández-Ríos L. (1994) *Manual de psicología preventiva. Teoría y práctica*. Siglo XXI, Madrid.
- Florida Department of Juvenile Justice (2001) *Reducing Juvenile Crime* www.djj.state.fl.us/delinquency4.html.
- Francés, M. A. (1998) *Factores de riesgo en la delincuencia juvenil*. (Monografía) Universidad de Salamanca en www.lafacu.com.
- Freud, S. (1989) *Introducción al psicoanálisis*. México: Alianza.
- Frfas, A. M., Sotomayor, P. M., Varela, C. C., Zaragoza, O. F., Banda, C. A., García, S. A. (2000) Predictores de la delincuencia juvenil. *La Psicología Social en México, Vol. III*, 486-492.
- Garrido, G. V. (1989) *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. CEAC, España.
- Gibson, R. L., Mitchel, M. H. (1981) *Introduction to Guidance*. New York: MacMillan Pubs.
- Ginzberg, E. (1984) Career choice and development. En: Brown, D., Brooks, L. *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Pco: Jossey Bass.
- Gómez, A. Ferreira, J. A. (1991) *The development and validation of vocational inventory and its relationship to personality characteristics*. Coimbra: Depos Minerva.
- González Rey, F. (1985) *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y educación.
- Good, T., Brophy, J. (1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. (4a. ed.) Mc Graw-Hill, México.
- Guerra R. E., Faz A. J., Robles R. R., (1988) La profesionalización del orientador vocacional. modelos de orientación vocacional. *Revista de Orientación Educativa, Año 1, No. 2, marzo-abril*, AMPO, DGVO. México.
- Gutiérrez-Sáenz, R. (1992) *Introducción a la ética*. México D. F.
- Hales, R, Yudofky, S., Talbott, M. (2000) *Sinopsis de psiquiatría clínica: basado en el DSM-IV*. Paidós: Barcelona.
- Hall, D.T., Schneider, B. (1973) *Organizational climates and career*. New York: Scribner.
- Hammill, D. (1990) *Cómo educar a niños con problemas de aprendizaje*. Li. Iberoamericana, México.
- Harren, V. (1979) *Research with the assessment of Research*. Illinois, EUA.
- Harren, V. (1981) *Facilitating student's career development*. San Francisco Calif: Jossey-Bass.
- Hasting, P., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., Bridges, D. (2000) Development of Concern for Others in Children With Behavior Problems. *American Psychological Association* en www.apa.org. Vol. 36, No. 5, 531-546.
- Hawkins, J., Weis, J. (1985) The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention, 6*, 73-97.
- Healy, Ch. C. (1982) *Career development: Counseling through the life stages*. Boston: Allyn & Bacon.
- Henderson, S. (1988) Test of the theory of circumscription. *Journal of vocational behavior, 32*, 37-48.
- Hernández, M., Riva Palacio, D. (1995) *El éxito también es para las mujeres*. México: Mc Graw-Hill, México.
- Hill G. (1973) *Orientación escolar y vocacional*. Pax-México, México.
- Holland, J. L. (1975) *La elección vocacional: Teoría de las carreras*. Trillas, México.
- Holland, J. L. (1985) *Making vocational choices: A theory of vocational personality and work environments*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hood, A., Johnson, R. (1997) *Assessment in Counseling*. American Counseling Association, EUA.
- Hotchkiss, L., Borow, H. (1991) Sociological perspectives on work and career development. En Brown, D., Brooks, L. (Eds.) *Career choice and development*. (2a. ed.) San Francisco: Jossey Bass. 262 - 306
- Hurlock, B. E. (1982) *Desarrollo psicológico del joven*. (2a. ed.) Mc Graw-Hill, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2001) *Indicadores estadísticos gráficos*. Consultado en junio de 2002 en <http://www.inegi.gob.mx>
- Ivey, A. (1988) *Intentional interviewing and counseling. Facilitating client development*. California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Ivey, A. (1995) *Counseling*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Jiménez, D. (1995) *Impanable boom de drogas y alcohol*. El Mundo Campus.
- Kaufman, K. (1990) *Psicometría razonada con el WISC*. Editorial El Manual Moderno.

- Kazdin, E. A., Buena-Casal, G. (1999) *Conducta Antisocial*. Pirámide, España.
- Kirk, S. (1972) *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin
- Kokko, K., Pulkkinen, L. (2000) *Agression in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors*. American Psychological Association en www.apa.org. Vol. 36, No. 4, 463-472.
- Kramer, G. (1998) *Abnormal psychology in context: voices and perspectives*. Bonton, MA: Houghton Mifflin.
- Krumboltz, J. (1969) *Behavioral counseling: cases and techniques*. New York: Harper & Row.
- Krumboltz, J. (1994) The Career Beliefs Inventory. *Journal in Counseling and Development*, 73, pp. 57-62.
- Lázaro, A., Asensi, J. (1986) *Manual de orientación escolar y tutoría*. Narcea, Madrid.
- Lees, M., Deen, M., Parker, L. (1994) *Research review: substance abuse and violence*. Consultado en agosto de 2000 en <http://cahe.wsu.edu/~sherfey/issuees.htm>.
- Lehalle, H. (1990) *Psicología del adolescente*. Grijalbo, México.
- Levy, K. St. (1997) Multifactorial self-concept and delinquency in Australian adolescent. *Journal of Social Psychology*, 137, (3), 277-283.
- Lexcen, F., Redding, R. (1999) *Substance abuse and dependence in juvenile offenders*. Juvenile Forensic Evaluation Resource Center. Recuperado en diciembre de 2000 en <http://ness.sys.virginia.edu/juv/substance.html/>.
- Linares, P. (1962) *La orientación profesional*. Ibérica, España.
- Mahoney, M. (1977) Cognitive therapy and research: A question of question. *Cognitive therapy and research*, Vol 1, pp. 5-16.
- Martínez del Río, E. (1996) *Potencia tu productividad*. Edamex, México.
- Maslow, A. H. (1950) *Self-actualizing people: A study of psychological health*. Personality symposia.
- Maslow, A. H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Roe
- Mattos, L. (1984) *Compendio de didáctica*. Kapelusz, Argentina.
- McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, A., McWhirter, E. (1993) *At risk youth: a comprehensive response*. Brooks/Cole Publishing Company: EUA.
- Mercy, J., Steelman, L. (1982) Familial influence on the intellectual attainment of children. *American Sociological Review*, 47, 532-542.
- Miller-Tiedeman, A. L. (1979) *Decision making organizer*. Bensenville, ILL: Scholastic pruebaing service.
- Minuchin, S., Fishman, H. (1996) *Técnicas de terapia familiar*. Paidós: México.
- Misael, H. O. (1999) *Menores infractores en internamiento de Tamaulipas: Investigación exploratoria*. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Morales, E. (1970) *Psicología General*. Porrúa: México.
- Morales, M. L. (1990) *Psicometría aplicada*. Trillas, México.
- Mulvey, E., Arthur, M., Reppucci, N. (1993) The prevention and treatment of juvenile delinquency: a review of the research. *Clinical Psychology Review*, Vol. 13, 13-167.
- Neff, W. S. (1985) *Work and human behavior*. New York: Aldine Publishing Co.
- Newcombe, T., Bender, R. (1998) *Persistente of change*. New York: Wiley.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. J. (1995) *Teoría psicométrica*. Mc Graw Hill, México.
- Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education (1988) *Learning to Live Drug Free*.

- Ortiz, A., Rodríguez, E., Galván, J., Soriano, A., Flores, J. (1999) *Sistema de report de información en drogas*. Instituto Mexicano de Psiquiatría. Consultado el 19 de e ro de 2001 en <http://www.imp.edu.mx/sociales/sridprin/index.html/>.
- Osipow, S. H. (1990) *Teorías sobre la elección de carreras*. 2a. ed. Trillas, México.
- Oxford Unabridged Dictionary (1984) Oxford University Press.
- Parsons, F. (1909) *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Parsons, T. (1951) *The social system*. Glencoe, Ill: The Free Press.
- Pepper, S. C. (1942) *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley, CA: University of California University Press.
- Petrovski, A. V. (1986) *Teoría psicológica del colectivo*. La Habana: Ciencias Sociales
- Piéron, E. (1962) *L'utilisation des aptitudes*. París: PUF.
- Poder Ejecutivo Federal (1996) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.
- Portellano, J. (1989) *Fracaso Escolar*. CEPE, España.
- Procuraduría General de la República (sin fecha). *Programa Nacional para el control de drogas*. Consultado en enero de 2001 en <http://www.pgr.gob.mx/pncontrol/pncddiag.htm>.
- Rauh, V. A., Achenbach, T., Nurcombe, B., Howell, C., Teti, D. (1988) Minimization of adverse effects of low birth weight: Four-year results of early intervention program. *Child Development*, 59, 544-553.
- Redondo Aquino, M. (1991) *Lineamientos para la formación de las Unidades de orientación educativa en las escuelas de bachilleres dependientes de la Dirección General de Enseñanza Media del Estado de Veracruz*. Ponencia presentada en la reunión regional de orientación educativa, de la Zona Sur, SNOE, realizada en Mérida, Yucatán, septiembre.
- Reese, H. W., Overton, W. F. (1970) Model of development and theories of development. En Goulet, L. R., Baltes, P. B. (eds.) *Life-Span developmental psychology: Research and theory* (pp. 116-145). New York: Academic Press.
- Repetto, E. (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador* (ed.). Madrid: Morata.
- Rodkin, P., Farner, T., Pearl, R., Acker, V. (2000) *Heterogeneity of Popular Boys: A social and Prosocial Configurations*. American Psychological Association en www.apa.org. Vol. 36, No. 1, 14-24.
- Rodríguez Estrada, M., Martín del Campo, L., Treviño de Carvajal, R. (1996) *La enseñanza productiva y creativa*. McGraw-Hill, México.
- Rodríguez, M. L. (1995) *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC, España.
- Roe, A. (1956) *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Roe, A. (1957) Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Roe, A., Klos, D. (1972) Classification of Occupations. En Whiteley, J. M., Resnik, A. (eds.) *Perspectives in vocational development*. Washington DC: American Personnel and Guidance Association.
- Roe, A., Lunneborg, P. W. (1991) Personality development and career choice. En Brody, D., Brooks, L. (eds.) *Carrer Choice and development*. 2nd. ed. (pp. 68-101) San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1988) *Psicoterapia centrada en el cliente*. México: Paidós.
- Roman, D. (1997) *Teoría psicoanalítica del delicto*. (Manuscrito no publicado.)

- Rosado, M. A. (1988) *Dinámicas de grupos y orientación educativa*. México, D. F., Trillas.
- Salazar, A. (1996) *Juventud y Violencia. La construcción de lo juvenil*. Centro de Investigación y estudio sobre juventud, México.
- Sánchez, P. (1990) Análisis comparativo de las teorías de Holland y de Minnesota. *Educación y Ciencia, 1*, 25-32.
- Sánchez, P. y Poot, D. (1997) Evaluación de la madurez vocacional del adolescente (EDUA) Floady-ITM-Manual.
- Sánchez, P. (1998) Necesidad de orientación psicológica en las preparatorias de la U.A.D.Y. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, Vol 13*.
- Sánchez, P., Cantón, M., Sevilla, D. (1997) *Compendio de Educación Especial*. Editorial El Manual Moderno, México.
- Sánchez, P., Tzub, I. (1997) Validez en cuanto a la evaluación de tipos de personalidad vs. Preferencias vocacionales en una muestra de estudiantes mexicanos de Secundaria. *Educación y Ciencia, Vol. 1 No. 1*, pp. 15-22.
- Sattler, J. (2003) *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. (4a. ed.) Vol. I. Editorial El Manual Moderno, México.
- Sattler, J. (2003) *Evaluación infantil: aplicaciones conductuales y clínicas*. (4a. ed.) Vol. II. Editorial El Manual Moderno, México.
- Schinke, P., Botvin, G., Orlandi, M. (1991) *Substance abuse in children and adolescents*. EUA: Sage Publications
- Schneider, A., Crites, J. (1962) The maturity of vocational attitudes in adolescence. *APGA. Inquiry Series, No. 2*. Washintong, D.C.: American Personell and Guidance Association.
- Secretaría de Educación Pública (1990) *Guía Programática de Orientación Educativa para los tres grados de educación secundaria*. México, 1990, 1991, 1992.
- Secretaría de Educación Pública (1994) *Caracterización de los Servicios Educativos Complementarios*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1994) *Programa de Orientación Educativa*. Tercer grado de educación secundaria, versión 1994.
- Secretaría de Educación Pública (1995). *Programa de Desarrollo Educativo*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1997) *Libro para el Maestro*. Orientación Educativa, Educación Secundaria.
- Secretaría de Educación Pública (1999) *Documento de apoyo a las prácticas de los SEC*. México.
- Sharf, R. S. (1992) *Applying career development theory to counseling*. Los Angeles: Brooks /Cole Publishers.
- Shea, T., Bawer, M. (2000) *Educación especial: Un enfoque ecológico*. McGraw-Hill, México.
- Silva, F., Martorell, M., Brengelmann, J., Benedicto, J. (1999) Perfil de socialización en menores. *Delincuencia, 1*, 81-98.
- Soler S. (1989) *La orientación educativa. Niveles de prestación y exigencia social*. Barcelona: Humanitas.
- Srebalus, D. J., Marinelli, R. P., Messing, J. K. L. (1982) *Career Development concepts and procedures*. California: EUA.
- Stahl, A. (2000) *Juvenile Vandalism*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention en <http://ojjdp.ncjrs.org/jjdp.html>

- Stern, C. (1997) El embarazo como problema público: Una visión crítica. *Revista Salud Pública, No. 39*, p. 137-143.
- Stewart, L. H., White, R. (1959) Mother-son identification and vocational interest. *Genetic psychology monographs, 60*, 31-33.
- Strong, E. K. (1955) *Vocational interest 18 years after college*. Minneapolis University Minnesota Press.
- Sue, D., Sue, D., Sue, S. (1994) *Comportamiento anormal*. (4a. ed.) Mc Graw-Hill México
- Super, D. (1962) Los intereses y el desarrollo personal. *Revista de Psicología General Aplicada, 65*, Vol. VIII, pág. 966
- Super, D. (1957) *Career development: A framework for research*. New Yorck: Bureau of publications, Teachers College.
- Swanson, B. (1991) *An Overview of the Six National Goals*. ERIC Digest.
- Taba, H. (1977) *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tawney, R. H. (1930) *Religion and the rise of capitalism*. New York: Harcourt, Brace
- Tiedeman, D. V. (1965) A person's eye view of career development, education and enactment. *Illinois Career Education Journal, 34(2)*, 13-17.
- Tiedeman, D. V. (1979) *Career development: designing our career machines*. Schenectady NY: Character Research Press.
- Tuñón, E., Ortega, J. (1999) *Representaciones genéricas de la sexualidad en adolescentes del sureste de México*. CONACYT.
- Tyler, L. (1991) *La función del orientador*. Trillas, México.
- Valdés, A. (2001) *Determinación de las necesidades educativas de los menores infractores de la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Velloso, A. (1992). La educación sobre las drogas en el mundo occidental. *Revista de Educación, No. 297*. Enero-Abril.
- Vidales, D. I. (1987) *Nuevas prácticas de orientación vocacional*. Trillas, México.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., Schulenberg, J. E. (1986) *Career development: A span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Laercence Erlbaum.
- Vroom, V. H. (1964) *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Warters, J. (1954) *Techniques of counseling*. McGraw Hill: Nueva York.
- Way, K. (1996) *Anorexia nerviosa: causas, consecuencias, tratamiento y recuperación*. Ediciones Bellaterra: Barcelona.
- Wegner, K. W., Jean-Von Hell, R. (1992) *The congruence of the spanish language personal type inventory with the occupations and aspirations of mexican citizens*. Boston: Boston College.
- Wenglinsky, H. (2002) The link between teacher classroom practiques and student academic performance. *Education policy analysis archives, vol. 10, no. 12*.
- Westbrook, B. W. (1976) The relationship between career choice attitudes and career choice competencies of ninth grade pupils. *Journal of Vocational, 9*, 119-125.
- Westbrook, B. W., Cutts, C. C., Madison, S. S., Arcia, M. A. (1980) The validity of the Crites Model of Career Maturity. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 249-281.
- Wilson, R. (1983) The Louisville Twin Study: Developmental synchronies in behavior. *Child Development, 54*, 298-313.
- Woolfolle, A. (1995) *Psicología Educativa*. Mc Graw-Hill, México.

Índice

Nota: Los números de página en **negritas** indican un comentario mayor y en *cursivas* corresponden a cuadros o figuras.

A

- Abuso de sustancias, **175**
 - consecuencias,
 - físicas, 177
 - psicosociales, 177
 - factores de riesgo, **178**
 - familiares, 178
 - individuales, 180
 - sociales, 179
 - prevención del, **181**
 - en el ámbito escolar, 181
 - en el ámbito familiar, 182
- Anorexia nerviosa, **197**
 - estrategias de abordaje, 201
 - factores de riesgo, 199
 - biológicos, 201
 - culturales, 200
 - familiares, 200
 - psicológicos, 200
- Aptitudes, intereses vocacionales y, tipos de relaciones entre, 80
- Arco iris de carrera, 53, 55
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), 103
- Atención, orientación efectiva y, 119
- Autonomía personal, madurez vocacional y, 70

B

- Bulimia nerviosa, **198**
 - estrategias de abordaje, 201
 - factores de riesgo, 199
 - biológicos, 201
 - culturales, 200
 - familiares, 200
 - psicológicos, 200

C

- Carrera, 3, 4
 - desarrollo de, **51**, 52, 66, 67
 - teorías de, **27**
 - critérios para evaluar las, 33, 34, 35
 - marco teórico, 28
 - modelos,
 - de autoconcepto, 31
 - de personalidad, 30
 - de rasgo-factor, 29
 - de toma de decisión, 31
 - del desarrollo de vida y de carrera, 32
 - sociológicas, 31

Cuestionario(s)
de 16 Factores de la personalidad, 152
de personalidad, 151

D

Decisión vocacional, **83**
orientador y, **85**
toma de, **85**
 nivel I: persona, 86
 nivel II: familia, 88
 nivel III: comunidad, 90
proceso de, 90, 91
Delincuencia juvenil, **185**
características de los menores infractores,
186
de personalidad y de comportamiento,
186
educativas e intelectuales, 188
familiares, 188
factores protectores, **189**
del ambiente social, 190
familiares, 190
personales, 191
 aptitudes imprescindibles para la
 escuela, 191
 comunicación con los otros, 192
 concepto de sí mismo y autoestima,
 191
 control, 193
 habilidades de afrontamiento, 192
programas de prevención y tratamiento de
la, **193**
 creación de servicios de apoyo familiar,
 194
 creación de servicios de consejo y tera-
 pia familiar, 194
 en el sistema educativo, 195
 en el sistema familiar, 193
 en la comunidad, 196
 entrenamiento a padres, 193

Desarrollo
de carrera, **51**, 66, 67
general, 66, 67
vocacional, 66, 67
 concepto de, **43**
 modelo de, **65**
 etapa de fantasía, 66, 67
 etapa de mantenimiento, 66, 68
 etapa de toma de decisión, 66, 68
 etapa realista, 66, 67

 importancia del, para el orientador,
 68
 proceso de, 66
Dirección General de Educación Tecnológica
Agropecuaria (DGETA), 103
Dirección General de Educación Tecnológica
Industrial (DGETI), 103
Dirección General de Escuelas Secundarias
Técnicas (DGEST), 103

E

Elementos de decisión, madurez vocacional y, 71
 conformidad social, 73
 habilidades, 72
 necesidades personales, 71
 oportunidades, 72
Embarazo en la adolescencia, **169**
 estrategias de prevención del, 172
 creencias a considerar en la orientación,
 173
 factores asociados con el, **171**
Entrevista, orientación efectiva y, **117**
Epigénesis probabilística, 7
Escala(s)
 de actitud en IMC, 62
 de competencia en IMC, 62, 63
 de Preferencias de Kuder, 148
 Wechsler de inteligencia, 143
Escucha, orientación efectiva y, 120
Éxito
 definiciones de, 93, 94
 profesional, **93**
 criterios que indican la existencia del, 94
 definición, 94
 factores asociados con el, 95, 96
 vocacional, definición, 94

F

Factor, definición de, 30
Fracaso
 escolar, **161**
 criterios que tienen que cumplirse para
 el diagnóstico de, 162
 factores asociados con el, 163
 en la escuela, 167
 en la familia, 167
 individuales, 164
 profesional, factores asociados con el, 98

H

Hemiciclo de carrera, 53, 54

I

IMC. *Ver* Inventario de Madurez de Carrera
Intereses vocacionales, **75**
 aptitudes y, tipos de relaciones entre, 80
 factores que determinan los,
 amistades, 78
 escuela, 79
 éxito y satisfacción, 79
 familia, 77
 género, 78
 intereses y orientación, 79
 tendencias sociales generales, 78
 origen y desarrollo de los, **76**
Inventario
 de Madurez de Carrera (IMC), 62
 escala de actitud, 62
 escala de competencia, 62, 63
 de Preferencias Vocacionales (IPV), 41
 ejemplos de reactivos en, 42
 de Tipos de Personalidad (ITP), 40
 ejemplos de reactivos en, 42
 Multifásico de la Personalidad Minnesota
 (MMPI), 153
 Multifásico de la Personalidad Minnesota-
 2 (MMPI-2), 154
 Multifásico de la Personalidad Minnesota
 para Adolescentes (MMPI-A), 156

M

Madurez vocacional, **57**
 evaluación de, del adolescente, **69**
 autonomía personal, 70
 elementos de decisión, 71
 planificación, 69
 responsabilidad, 70
 teoría de Crites, 59, 61
 Inventario de Madurez de Carrera (IMC), 62
 medición de, 60
 principios teóricos, 59
Modelo
 contextualista, 7
 de Crites para evaluar la madurez del alum-
 no, 60, 61

 mecanicista, 6
 organicista, 6
Modelo de desarrollo vocacional, **65**
 etapas del,
 fantasía, 66, 67
 mantenimiento, 66, 68
 realista, 66, 67
 circunscripción, 66, 67
 cristalización, 66, 67
 especificación, 66, 67
 exploración, 66, 67
 toma de decisión, 66, 68
 importancia del, para el orientador, **68**

O

Obesidad, **202**
Observación del alumno, orientación efec-
y, 121
Orientación
 desarrollo de habilidades para la práctic-
 la, **101**
 en Latinoamérica, perspectivas de la,
 políticas educativas y orientación,
 preparación y requerimientos de for-
 mación, **217**
 conocimiento de los problemas
 comunes del adolescente,
 evaluación e instrumentos de m-
 edición, 217
 herramientas de búsqueda, 218
 microenseñanza y habilidades c-
 cas, 218
 teorías psicológicas y de orientación
 medición y evaluación en, **135**
 interpretación de pruebas, **138**
 clasificación, 142
 evaluación cognitiva, 143
 normas, 138
 pruebas de intereses vocacion-
 148, 149
 pruebas de personalidad, 151
 técnicas proyectivas, 156
 objetivos de la, **136**
 principios técnicos, 137
 métodos y teorías en el proceso de la,
Orientación educativa, **105**
 concepto de, 106
 destinatarios de los servicios de, 108
 principios de la, 107
 tipos de problema en la, 109

Orientación efectiva, 117

- atención y escucha,
 - atención, 119
 - escucha, 120
- observación del alumno, 121
- respuestas de acción, 129
 - confrontación, 130
 - informar, 133
 - interpretación, 133
 - sondeo, 129
- respuestas de escucha, 124
 - clarificación, 125
 - paráfrasis, 125, 126
 - reflexión de sentimiento, 125, 126
 - síntesis, 125, 128

entrevista, 117**Orientación individual, 111**

- cubículo del orientador, 111
- proceso de orientación, 112
 - análisis y dilucidación del problema, 114
 - clarificación del proceso, 113
 - establecimiento de una relación terapéutica, 114
- establecimiento del *rapport*, 113
- fase de decisión-acción, 115
- fase de terminación, 115
- primera impresión, 113

Orientación vocacional

- criterios para evaluar las teorías de carrera en, 33, 34, 35
- definición de, 3, 4
- estudio de casos, 205
- introducción a la, 3
- modelos conceptuales en, 6
 - contextualista, 7
 - epigénesis probabilística, 7
 - mecanicista, 6
 - organicista, 6
- perspectiva(s),
 - histórica de la, 7
 - teóricas de la, 10, 11, 12

Orientador, 5

- cubículo del, en el proceso de la orientación individual, 111
- en la escuela,
 - papel del, 103
 - problemas que enfrenta el, 159
- habilidades que debe poseer un, 117
- importancia del modelo de desarrollo vocacional para el, 68
- papel del, en el trabajo, 19
- toma de decisión y, 85

P**Personalidad, teorías de, 37****Planificación, madurez vocacional y, 69****Prueba(s) psicológica(s)**

- clasificación, 142
- conceptos importantes para la interpretación de, 138
- de Dominós, 146
- de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone, 147
- de intereses vocacionales, 148, 149
- de Intereses y Aptitudes de Herrera y Montes, 150
- de Matrices progresivas (RAVEN), 144
- de personalidad, 151
 - Cuestionario de 16 Factores de la Personalidad, 152
 - Cuestionarios de personalidad, 151
 - Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota (MMPI), 153
 - Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota-2 (MMPI-2), 154
 - Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescentes (MMPI-A), 156
- evaluación cognitiva, 143
 - Escalas Weschler de inteligencia, 143
 - Prueba de Dominós, 146
 - Prueba de Habilidades Mentales Primarias de Thurstone, 147
 - prueba de Matrices progresivas (RAVEN), 144
- normas, 138
 - calificaciones estándares, 139
 - coeficiente intelectual, 139
 - confiabilidad, 140
 - normas de percentil, 139
 - validez, 141
- técnicas proyectivas, 156

R**Rasgo, definición de, 30**

- Responsabilidad, madurez vocacional y
 - escolar (RE), 70
 - laboral (RL), 70

Respuestas, orientación efectiva y,

- de acción, 129
 - confrontación, 130
 - informar, 133

- interpretación, 133
 - sondeo, 129
- de escucha, 124
 - clarificación, 125
 - paráfrasis, 125, 126
 - reflexión de sentimiento, 125, 126
 - síntesis, 125, 128

S**Satisfacción laboral, 21, 25, 26**

- factores determinantes de la,
 - compatibilidad entre personalidad y puesto de trabajo, 23
 - condiciones favorables del trabajo, 22
 - retos del trabajo, 22
 - satisfacción con el salario, 22
 - satisfacción con el sistema de promociones y ascensos, 22
 - sistema de recompensas justas, 22
- negativa, 22
- neutral, 22
- positiva, 21
- Teoría de ajuste al trabajo de Minnesota (MTWA), 23, 24
- Satisfactor, 22
- Sistema Nacional de Orientación Vocacional (SNOV), 103

T**Técnicas proyectivas, 156****Teoría(s)**

- de ajuste al trabajo de Minnesota (MTWA), 23, 24
- de Crítes, 59, 61
 - Inventario de Madurez de Carrera (IMC), 62
 - medición de, 60
 - principios teóricos, 59
- de Holland, 37
 - fundamentos empíricos, 39
 - instrumentación, 40

- principios teóricos, 37
- terminología de la, 40
- tipos de personalidad, 38, 40
 - características y, 39

de Roe, 44

- clasificación de las ocupaciones, 45
 - biaxial, 46, 47
- esquema del planteamiento de la, 48
- principios teóricos, 44
- ubicación de las ocupaciones, 49

de Super, 51

- arco iris de carrera, 53, 55
- hemiciclo de carrera, 53, 54
- principios teóricos, 52

en elección de carrera,

- de autoconcepto, 31
- de personalidad, 30
- de rasgo-factor, 29
- de toma de decisión, 31
- del desarrollo de vida y de carrera, 32
- sociológicas, 31

Trabajo, 13

- definición del, 14
- estudio científico del, 16
- importancia del ajuste al, 19
- perspectiva histórica del, 14
 - Edad Media, 15
 - época moderna, 15
 - periodo clásico, 15
 - sociedades primitivas, 14
- significado del, para el ser humano, 17
- Trastornos de la conducta alimentaria, 197
 - anorexia nerviosa, 197
 - bulimia nerviosa, 198
- estrategias de abordaje, 201
- factores de riesgo, 199
 - biológicos, 201
 - culturales, 200
 - familiares, 200
 - psicológicos, 200
- obesidad, 202

V**Vocación, 3, 4**

- orígenes de la, 43

Esta obra ha sido publicada por
Editorial El Manual Moderno S.A de C. V.,
y se han terminado los trabajos de la
tercera reimpresión de la
primera edición el 23 de noviembre del 2007
en los talleres de

Acabados Editoriales Incorporados S.A de C.V.
Arroz 226, Col. Sta Isabel Industrial,
México D.F.

3ª reimpresión, 2007

•