



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

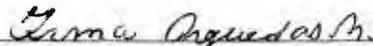
**Percepciones estudiantiles respecto al quehacer de las personas  
profesionales de Orientación en el Liceo Hernán Zamora Elizondo en  
Dulce Nombre de Coronado**

Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado académico  
de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación

Abraham Argüello González  
Susana Cascante Chinchilla  
Carlos Cubillo Díaz  
Maribel Mora Barrios  
Evelina Rodríguez Gamboa

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 2016

Tribunal Examinador



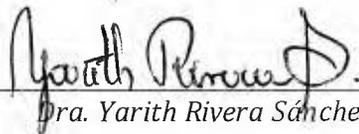
---

M.Ed. Irma Arguedas Negrini  
Directora  
Escuela de Orientación y Educación Especial



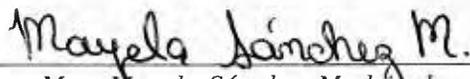
---

Licda. Viria Ureña Salazar  
Representante  
Escuela de Orientación y Educación Especial



---

Dra. Yarith Rivera Sánchez  
Directora Seminario



---

Mag. Mayela Sánchez Madrigal  
Lectora de Seminario



---

Lic. Osvaldo Mejías Granados  
Lector de Seminario

## AGRADECIMIENTO

*Primero nos gustaría agradecer sinceramente a nuestra directora del seminario de graduación, la Doctora Yarith Rivera Sánchez, por su confianza en nuestro equipo de investigación, su esfuerzo, dedicación, persistencia y paciencia, por sus conocimientos y orientaciones, que han sido fundamentales para hacer realidad esta meta.*

*Además agradecemos a las personas que nos ayudaron en la lectura y corrección de nuestra investigación, la Magíster Mayela Sánchez Madrigal y el Licenciado Osvaldo Trejos Granados por su esfuerzo y dedicación en la tarea de mejorar el proceso de redacción del informe de investigación. Así como su comprensión y ayuda en los momentos difíciles que se presentaron.*

*También agradecemos al Liceo Hernán Zamora Elizondo por su apertura para llevar a cabo este estudio y muy especialmente al Departamento de Orientación que estuvo anuente a colaboramos en cada etapa de la investigación, así como a las y los estudiantes de octavo y décimo año, que sin su disposición y colaboración no habría sido posible llevarse a cabo esta investigación.*

**Abraham, Susana, Carlos, Maribel y Evelina**

## DEDICATORIA

*Este seminario de graduación, desde el inicio fue un acto de obediencia a DIOS de parte mía, pues fue ÉL quien, en el momento en que había descartado toda posibilidad, como un padre que ama a su hijo, me susurro al oído lo que debía hacer, y yo como un hijo que cree en su padre, simplemente me dispuse a hacerlo. Desde entonces, cada momento que se fue presentando durante el proceso, di lo mejor de mí no para complacer a los hombres sino en agradecimiento al **PADRE** que en su propósito eterno desde antes de la fundación del mundo ya tenía predestinado que yo disfrutara de este momento. **GRACIAS PAPITO, ERES EL CENTRO DE MI VIDA.***

*A mis padres, **JUAN BENEDICTO ARGÜELLO CHAVARRÍA** y **FLOR DE LIS GONZÁLEZ VILLALOBOS**, ellos son dos pilares en mi vida, y las personas que Dios en su presciencia precisa y preciosa tenía establecida que ellos fueran los instrumentos para yo estar aquí hoy*

*A mi hermana **LIS BERENICE**, mi amor, mi confidente, mi amiga, mi "yuntita", se que habrías querido estar conmigo en este momento, pero Dios tenía preparado algo aún más maravilloso para tí. En aquel día en que los muertos en Cristo resucitarán primero, conversaremos, nos abrazaremos, y disfrutaremos para siempre, mi machita hermosa.*

*A mi hermano **DAVID JESÚS**, su esposa **KAROL** y mi sobrina **NAOMY**, ustedes han sido parte de este momento, les amo como familia, sus palabras de motivación siempre han sido bien recibidas y sé también que serán debidamente recompensadas.*

*A mi familia **ARGÜELLO CHAVARRÍA**, porque sus muestras de apoyo, de motivación y de amor, alimentaron mi deseo y perseverancia en este proceso. Gracias.*

*A mi familia **GONZÁLEZ VILLALOBOS**, desde mis abuelos hasta el menor de los nietos, todos han colocado un granito de arena en mi vida, en quien soy hoy, y por eso les agradezco.*

*A quienes son más que mis pastores, son mis padres espirituales, **EL PASTOR MARTIN BARBOSA CHAVARRÍA** y su esposa, **LA PASTORA PATRICIA MORA ARIAS**, ustedes son pilares de mi vida, su ejemplo, amor, dedicación y posición en Cristo, son lo que me han llevado a crecer a un nivel mayor del que nunca imagine.*

*A los que considero mi segunda familia, los miembros de la congregación **AUDITORIO NUEVO PACTO**, a ustedes todo mi agradecimiento por demostrar lo que es manifestar realmente el Cuerpo de Cristo, y disponerse en el entendimiento del Cristo que nos habita y gobierna.*

*A mis compañeros de la investigación, **CARLOS, EVELINA, MARIBEL Y SUSANA**. Gracias a ustedes, más que mis compañeros de seminario, han sido instrumentos de Dios para mi crecimiento personal y profesional, su aporte en diferentes áreas y de muchas formas para mi vida, es invaluable.*

*A mis **AMIGAS Y AMIGOS**, que estuvieron a mi lado en todo el proceso de investigación, quienes siempre tuvieron una palabra de aliento, que fueron un motor para mí en momentos difíciles. A esas personas que siempre creyeron en mí, amistades muchas que aún viviendo en el extranjero, supieron hacerse presente y sentir su cariño sincero. A todos Gracias!!!*

**Abraham Valentín Argüello González**

*A mi Amado Padre Celestial, quien con su amor inagotable ha sido y será mi refugio siempre.*

*A mi "agüe" Carmen; mi ángel terrenal, mujer valiente y sabia, quien con su ejemplo me enseñó que es luchar por los sueños, a creer en mí misma y a vivir a plenitud la palabra perseverancia.*

*A mi madre Vera, por regalarme la oportunidad de nacer y entender que fui una mujer con propósito.*

*A José Gonzalo, por su gran apoyo en este transitar de la vida, por ayudarme a entender lo que es esperar, madrugar o acompañar y ver mi sueño como propio, por creer siempre en mí y en mis sueños.*

*A mis compañeros de generación, por ser mi apoyo con consejos y ejemplos de cómo "no desistir".*

**Susana Cascante Chinchilla**

**A Dios.**

*Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor. A la virgen María Auxiliadora, porque gracias a ella he conocido grandes personas, y las cuales aún están presente en mi vida.*

**A mi madre Betzaida.**

*Por haberme apoyado en todo momento, por ayudarme con los recursos necesarios para estudiar. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi carácter, mi empeño, mi perseverancia, mi coraje para conseguir mis objetivos. Pero más que nada, por su amor.*

**A mi esposa Adriana.**

*Por su apoyo y ánimo que me brinda día con día para alcanzar nuevas metas, tanto profesionales como personales. Te Amo.*

**A mi hija Samantha.**

*Mi motivo de felicidad diaria, sus sonrisas y abrazos, me motivan a ser mejor padre cada día, siempre te cuidaré, y estaré a tu lado hasta que Dios me lo permita.*

**Carlos Cubillo Díaz**

*Agradezco primeramente a Dios mi Salvador, por dame la oportunidad de vida, gracias por darme la gracia, la fuerza, la fortaleza y la oportunidad de llegar a alcanzar un objetivo más en mi vida.*

*Gracias a mi Papá Odon Mora Camacho, a mi mamá Flora Barrios Zúñiga porque me enseñaron a ser perseverante, esforzada, porque siempre han sido un motivo para culminar esta meta.*

*Gracias a mis hermanas Guiselle, Patricia, Marcela y a mi hermano Daniel por toda la paciencia, los consejos y la ayuda que me brindaron en este proceso.*

*Gracias a mis sobrinos Anthony y Erick y mi sobrina Génesis y a mi cuñado Jorge Emilio, porque siempre han estado ahí siendo un gran apoyo en todos los momentos.*

*Gracias a mis amigas y amigos de la iglesia G:3-16 por sus oraciones, amor y motivación a seguir adelante.*

*Gracias a mi equipo de investigación Abraham, Carlos, Evelina y Susana, porque a pesar de que hubo momentos difíciles nos mantuvimos firme, sin su aporte, entrega, paciencia, perseverancia, no lo habiéramos logrado.*

*Gracias a todas las personas que estuvieron ahí de una u otra forma, siendo parte de este logro.*

*Gracias a la UCR por la beca recibida durante todos los años, sin ella hubiera sido imposible haber sacado este grado académico.*

*«Pero esforzaos vosotros, y no desfallezcan vuestras manos, pues hay recompensa para vuestra obra.»*

*2 Crónicas 15:7 RVR1960*

**Maribel Mora Barrios**

*Esta tesis se la dedico a Dios y a la familia tan especial que me ha regalado, gracias a ellos logré culminar con éxito este sueño tan anhelado en mi vida, que no hubiese sido posible sin su apoyo.*

*Va dedicada de manera muy especial a mi mamá Martha Gamboa y a mi papá Hernán Rodríguez. A mi mamá porque me ha enseñado mediante su ejemplo a ser una mujer luchadora, valiente y a no rendirme por más difícil que sea lo que se busque alcanzar. Y a mi papá por haberme enseñado a caminar por el sendero del bien y por amarme y apoyarme siempre.*

*A mis hermanas Cinthya e Ivannia y a mi hermano Danier, por estar ahí siempre brindándome su apoyo e impulsándome a continuar, a seguir luchando por ver mis sueños realizados.*

*A mis sobrinos Aneth y Kendall que a pesar de ser niños y no estar conscientes de ello me han contagiado de esa alegría de vivir y han sido mi mayor alegría en los momentos difíciles.*

*También a amigas muy especiales como Cinthya (la negra), mi prima Vero, Evelin, Gaby, que a pesar de la distancia o de no verlas muy seguido, siempre han sido mi apoyo y me ayudaron a no desistir, a continuar hasta alcanzar esta meta, gracias chicas.*

**Evelina Rodríguez Gamboa.**

## Tabla de Contenido

<b>AGRADECIMIENTO .....</b>	<b>2</b>
<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>3</b>
<b>TABLA DE CONTENIDO .....</b>	<b>9</b>
TABLA DE CUADROS.....	12
TABLA DE ANEXOS.....	13
LISTA DE ABREVIATURAS .....	14
<b>RESUMEN.....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPITULO I. CONFORMACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>20</b>
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
1.2 DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS.....	21
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	21
1.4 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	26
<b>CAPITULO II. PERSPECTIVA TEÓRICA .....</b>	<b>41</b>
2.1 PERCEPCIÓN .....	41
2.1.1 <i>Precisión conceptual</i> .....	42
El Contexto.....	43
El Estímulo .....	44
La persona .....	46
2.1.2 <i>Elementos centrales</i> .....	51
Pensamientos.....	52
Emociones .....	55
2.2 ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	60
2.2.1 <i>Modalidades de Intervención</i> .....	66
Modalidad Grupal.....	67
Modalidad de Orientación Individual .....	72
2.3 LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE.....	76
2.4 LA ADOLESCENCIA.....	83
2.4.1 <i>Concepto</i> .....	84
2.4.2 <i>Desarrollo de la adolescencia</i> .....	88
Cerebral .....	88

Cognoscitivo .....	89
Desarrollo del Lenguaje .....	91
Moral .....	92
Psicosocial .....	93
<b>CAPITULO III.MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>96</b>
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	96
3.1.1 <i>Enfoque de investigación</i> .....	96
3.1.2 <i>Tipo de investigación</i> .....	100
3.2 CONTEXTO E INFORMANTES.....	103
3.2.1 <i>Contexto</i> .....	103
3.2.2 <i>Acceso al Contexto del Estudio</i> .....	109
3.2.3 <i>Informantes: Sujetos de la investigación</i> .....	113
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	116
3.3.1 <i>Observación</i> .....	118
3.3.2 <i>Entrevista</i> .....	121
Entrevista grupal .....	122
3.4 ESTRATEGIA PARA LA VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN: LA TRIANGULACIÓN .....	128
3.5 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....	130
3.6 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	132
<b>CAPITULO IV.RESULTADOS Y ANÁLISIS .....</b>	<b>136</b>
4.1 HALLAZGOS DESDE LAS PERCEPCIONES ESTUDIANTILES.....	136
4.1.1 <i>Las percepciones estudiantiles captadas desde el nivel de octavo año</i> .....	137
El Quehacer como un Espacio para ayuda en problemas .....	137
El Quehacer como labor que no genera confianza .....	147
Como labor rutinaria y aburrida .....	158
4.1.2 <i>Las percepciones estudiantiles captadas desde el nivel de décimo año</i> .....	168
El Quehacer como Espacio de ayuda en problemas .....	168
Un Quehacer que no llena la Expectativas.....	179
Como quehacer subutilizado y desaprovechado .....	186
4.2 FORTALEZAS Y LOS ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA EN EL QUEHACER DE LAS PERSONAS PROFESIONALES EN ORIENTACIÓN.....	197
4.2.1 <i>Confrontación de hallazgos en torno a las percepciones estudiantiles</i> .....	197
4.2.2 <i>Fortalezas del quehacer profesional en orientación</i> .....	205

Octavo año .....	206
Décimo Año.....	207
Fortalezas generales.....	207
4.2.3 Aspectos susceptible de mejora en el quehacer.....	210
<b>CAPITULO V.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>230</b>
5.1 CONCLUSIONES.....	230
5.1.1 Respecto a las percepciones identificadas en la población de estudiantes de octavo. ....	230
5.1.2 Respecto a las percepciones reconocidas en la población de estudiantes de décimo. ....	233
5.1.3 Respecto a las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora establecidos en el estudio. ....	235
5.2 RECOMENDACIONES.....	236
5.2.1 A nivel profesional.....	236
5.2.2 A nivel institucional.....	237
5.2.3 A nivel de Ministerio de Educación Pública.....	239
5.2.4 A las Escuelas Formadoras.....	239
5.2.5 A futuras investigadoras e investigadores.....	240
<b>CAPITULO VI.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>242</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>260</b>

## TABLA DE CUADROS

CUADRO 1.	POSIBLES ESTRUCTURAS DE LA INTERVENCIÓN .....	74
CUADRO 2.	CONFORMACIÓN DE SECCIONES DE OCTAVO AÑO .....	114
CUADRO 3.	CONFORMACIÓN DE SECCIONES DE DÉCIMO AÑO .....	115
CUADRO 4.	CRONOGRAMA DE OBSERVACIONES.....	120
CUADRO 5.	MATRIZ METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN.....	127
CUADRO 6.	CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL ACERCA DE PERCEPCIONES .....	131
CUADRO 7.	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	134
CUADRO 8.	CODIFICACIÓN DE MUESTRAS .....	134

## TABLA DE ANEXOS

ANEXO 1:	FUNCIONES DE ORIENTADOR ASISTENTE, Y ORIENTADOR 2 .....	261
ANEXO 2:	LINEAMIENTOS ORIENTACIÓN, EGB III CICLO Y E. DIVERSIFICADA 2016 .....	267
ANEXO 3:	GUÍA DE OBSERVACIÓN ACERCAMIENTO, 2014 .....	271
ANEXO 4:	GUÍA DE OBSERVACIÓN OCTAVO Y DÉCIMO, 2015 .....	272
ANEXO 5:	GUÍA TRANSCRIPCIÓN OBSERVACIONES.....	273
ANEXO 6:	CONSENTIMIENTO INFORMADO .....	274
ANEXO 7:	GUÍA ENTREVISTA GRUPAL .....	276
ANEXO 8:	GUÍA ENTREVISTA A ORIENTADORAS .....	278

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AIOEP</b> .....	Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional
<b>CPO</b> .....	Colegio de Profesionales en Orientación
<b>CNA</b> .....	Código de la Niñez y la Adolescencia
<b>DGSC</b> .....	Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica
<b>DOEV</b> .....	Departamento de Orientación Educativa y Vocacional
<b>DVE</b> .....	Dirección de Vida Estudiantil
<b>MEP</b> .....	Ministerio de Educación Pública
<b>UNICEF</b> .....	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (sigla en Inglés)

## RESUMEN

Argüello, A., Cascante, S., Cubillo, C., Mora, M. y Rodríguez, E. (2016). *Percepciones estudiantiles respecto al quehacer de las personas profesionales de Orientación en el Liceo Hernán Zamora Elizondo en Dulce Nombre de Coronado*. Tesis de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

**Directora:** Dra. Yarith Rivera Sánchez

**Palabras claves:** Percepciones, Emociones, Pensamientos, Orientación Educativa, Adolescentes, Quehacer Profesional.

Este estudio permite, desde los testimonios de las y los estudiantes caracterizar la cotidianidad del quehacer de la persona profesional en Orientación y se convierte en una vía para que quien se desempeña en ese campo reflexione sobre su propia práctica, genere transformaciones en ella y produzca conocimiento desde su experiencia como orientadora u orientador en contextos educativos.

Desde lo anterior, el objetivo fue analizar las percepciones que posee la población estudiantil de octavo y de décimo años respecto al quehacer de la persona profesional en Orientación. Existe poca literatura sobre el tema, ya que los estudios abordan otras temáticas, parten de otros enfoques o están dirigidos a otras poblaciones.]

Teóricamente, se aborda el análisis de las percepciones desde el contexto de la orientación, siendo un aporte a futuros estudios en este tema. Así mismo, se trata la etapa del desarrollo de la adolescencia, sus características contextualizadas al nivel educativo en el que se encuentra el estudiantado. También el quehacer profesional de orientación desde la mirada de las y los estudiantes de octavo y décimo año, como eje del estudio.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio es cualitativo, de tipo etnometodológico; pues permitió describir la forma en que la población estudiada refiere su experiencia en el quehacer profesional de orientación, cómo le da significado y organiza el conocimiento generado por medio de la dinámica en esa experiencia. En el estudio participaron las seis secciones de octavo año y las tres secciones de décimo año del Liceo Hernán Zamora Elizondo en Dulce Nombre de Coronado, se seleccionaron 60 estudiantes de octavo (10 por sección, 30 hombres y 30 mujeres) y 36 estudiantes de décimo (12 por sección, 18 hombres y 18 mujeres), con edades entre los 14 años y 16 años. Como técnicas se utilizaron la observación y la entrevista grupal para el trabajo con el estudiantado y se hicieron entrevistas individuales a las orientadoras a fin de

conocer la mirada de ellas en cuanto a su quehacer; la información procedente de estas entrevistas fue utilizada solo como completo en el estudio.

En cuanto al análisis y a los resultados, se identificó que el quehacer del profesional en orientación es percibido por la población de octavo y décimo como un *Espacio de Ayuda en Problemas*, pues es donde acuden cuando se les presenta una situación y saben que se la resolverán, como esa figura apaga fuegos, aunque también otros ven que desde la institución la ubican como esa persona que llaman apenas sucede un problema; esta percepción se torna muy positiva en relación con el quehacer.

La población de octavo, percibe como un quehacer que *Genera Desconfianza*, al sentir que no se respeta el principio de confidencialidad, así como por la falta de contacto al no tener lecciones colectivas de forma continua, y como una *Labor Rutinaria y Aburrida* por la falta de creatividad y diversidad en las dinámicas de clase.

En el caso de la población de décimo año, además de percibir el quehacer como *Espacio de Ayuda en Problemas*, lo perciben como un *Quehacer que no llena sus Expectativas*, esto porque las actividades que se realizan no son acordes con la etapa del desarrollo en la que se encuentran, lo que también hace que lo perciben como un *Espacio Desaprovechado y Subutilizado* debido a las pocas lecciones que reciben y cuando tienen clases los temas siempre quedan inconclusos y resultan de escaso interés.

En cuanto a fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, se identifica como mayor fortaleza el trabajo en equipo que realizan, la disponibilidad para la atención de casos, la disposición para ayudar cuando se presentan conflictos, así como el interés por capacitarse y mejorar para responder de forma más profesional a las exigencias de la población que atienden. En cuanto a aspectos susceptibles de mejora, se considera que es necesaria la reflexión y el análisis para replantear el concepto de orientación y sus implicaciones en la práctica; la apropiación del espacio de la persona orientadora en una institución educativa, que se lograría en primera instancia modificando los horarios, el aprovechar la lección de orientación colectiva adaptándola a taller o a otra técnica o estrategia que despliegue mayor motivación y entusiasmo, un refrescamiento de la metodología enfocado en la mejora del diagnóstico y la planificación, y por último, la relación estudiante y orientadora, entendiendo el vínculo como elemento vital en todo el proceso de orientación.

Se concluye que el quehacer profesional en orientación del Liceo Hernán Zamora Elizondo está desbalanceado, ya que no se contempla una equidad entre los medios de intervención de asesoría, atención individual y atención grupal, sino que se ha

priorizado la atención individual así como la atención remedial, sobre lo colectivo y lo preventivo, lo que dificulta el desarrollo eficiente y eficaz de sus funciones. Se recomienda a la institución aplicar las propuestas sugeridas en los aspectos susceptibles de mejora propuestos en este estudio; a las universidades realizar más estudios sobre el quehacer con miras a mejorar el plan de estudios y que estos sean más acordes con la realidad actual, y al Ministerio de Educación Pública, el replantearse el número de profesionales de orientación por institución, ya que es evidente que no corresponde con la realidad percibida, así como promover más y mejores capacitaciones de especialización en diferentes temáticas que hoy en día se consideran necesarias para brindar una mejor respuesta a las demandas de las personas profesionales de Orientación.

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio abordó como intención crucial el tema de las percepciones estudiantiles respecto al quehacer de las personas profesionales de Orientación.

El origen del interés del estudio consistió en identificar cómo percibe, la población estudiantil, el quehacer del profesional en Orientación, lo que resulta sustantivo, por la responsabilidad que estas y estos profesionales tienen como colaboradoras y colaboradores en los procesos de formación de la población estudiantil; de manera que su utilidad se sustenta en el anhelo de enriquecer a las futuras generaciones de profesionales y poder construir teoría alrededor de lo que el estudiantado percibe del quehacer en esta disciplina.

El equipo de investigación, enfocó el estudio de las percepciones estudiantiles en los niveles de octavo y décimo en una institución de educación secundaria diurna, en el circuito 6 del sector de Vásquez de Coronado, el Liceo Hernán Zamora ubicado en el distrito de Dulce Nombre. Se seleccionó de esa población, con base en criterios intencionales, una muestra significativa por sección, para garantizar la cientificidad del trabajo investigativo desarrollado, de manera que, se trabajó con las seis secciones de octavo y las tres secciones de décimo año.

La presente investigación se organiza en seis capítulos, estos son:

Capítulo I.: Aborda lo concerniente a los aspectos introductorios del estudio a saber: planteamiento del problema, objetivos, justificación y antecedentes respecto a estudios en el campo de percepciones estudiantiles.

Capítulo II.: Se presenta la perspectiva teórica que el equipo investigador considero pertinente para sustentar la investigación. Se ubican los siguientes temas:

Percepciones, su conceptualización y proceso, así como el énfasis de dos de los elementos de la percepción, pensamientos y emociones; Orientación Educativa, concepto, desarrollo histórico internacional y nacional, modalidades de Orientación y perfil profesional; Orientación en el Sistema Educativo Costarricense, estructura, funciones, lineamientos y planes de Orientación, centrado en los niveles en que se encuentra el estudiantado que participo en el estudio; Adolescencia, concepto, desarrollo de la adolescencia en las áreas cerebral, cognoscitivo, lenguaje, moral y psicosocial

Capítulo III.: Se describe el proceso metodológico del estudio. Se abordan los aspectos vinculados con el enfoque y tipo de investigación, contexto e informantes, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, categorías de análisis y procesamiento de la información.

Capítulo IV.: Se desarrolla el análisis y la interpretación de la información recopilada y se da respuesta a los objetivos planteados. Se presenta el análisis por categorías ordenado por nivel, la confrontación del análisis de cada nivel, así como las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora del quehacer profesional de Orientación.

Capítulo V.: Muestra las conclusiones a las que llegó el equipo investigador, así como las recomendaciones propuestas por el equipo investigador.

Capítulo VI.: Se enlistan las referencias, tanto bibliográficas como electrónicas, utilizadas en todo el estudio.

## **Capítulo I. Conformación del objeto de estudio**

### **1.1 Planteamiento del problema**

El estudio de las percepciones de las y los estudiantes en el sistema educativo costarricense constituye un campo investigativo de relevancia, sea cual sea el tema central de la investigación, y esto es así porque el estudiantado siempre será el protagonista principal del acto educativo.

El interés del estudio de abordar las percepciones estudiantiles respecto al quehacer de la persona profesional en Orientación resulta sustantivo, siendo que quienes son profesionales en ese campo y se desempeñan en contextos educativos tienen una gran responsabilidad como colaboradoras y colaboradores en los procesos de formación de la población estudiantil; de manera que es de utilidad conocer las percepciones sobre el desempeño de estos, a fin de que este estudio sea una vía para enriquecer a las actuales y futuras generaciones de estas y estos profesionales.

En el caso de este trabajo se eligieron dos niveles educativos con poblaciones diferentes en el sistema educativo costarricense (octavo y décimo años), para poder captar la experiencia desde el estudiantado con la o el profesional en Orientación, en particular para identificar cómo va percibiendo esa población el quehacer de la o el profesional en Orientación al pasar los años, y poder así construir teoría alrededor de lo que el estudiantado percibe de esta disciplina.

El acercamiento que el equipo investigador tuvo a las percepciones estudiantiles, también se convierte en una posibilidad para que el grupo profesional reflexione y analice su práctica profesional y a futuro generar transformaciones en su quehacer.

A partir de lo anterior surge la pregunta generadora de la investigación propuesta: ¿Cuáles son las percepciones estudiantiles acerca del quehacer de las profesionales en Orientación, en los niveles de octavo y décimo año del Liceo Hernán Zamora Elizondo ubicado en Dulce Nombre de Coronado, durante el año 2015?

## **1.2 Definición de los objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar las percepciones acerca del quehacer de la persona profesional en Orientación que posee la población estudiantil de octavo y de décimo años del Liceo Hernán Zamora Elizondo, ubicado en Dulce Nombre de Coronado, durante el año 2015.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar las percepciones que tiene la población de estudiantes de octavo año con respecto al quehacer de la persona profesional en Orientación.
2. Reconocer las percepciones que tiene la población de estudiantes de décimo año con respecto al quehacer de la persona profesional en Orientación.
3. Determinar las fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora en el quehacer de las personas profesionales en Orientación con base en las percepciones de los dos grupos de población participantes en el estudio.

## **1.3 Justificación del estudio**

El estudio de las percepciones del estudiantado que cursa el octavo y el décimo años en un colegio público académico diurno, como lo es el Liceo Hernán Zamora

Elizondo, acerca del quehacer de la persona profesional en Orientación, permitirá formarse criterio alrededor de lo que caracteriza el ejercicio profesional de la Orientación en el Liceo Hernán Zamora Elizondo.

La investigación realizada dio la oportunidad de captar el significado, las actitudes, las emociones, los deseos, las intenciones y los sentimientos que genera el quehacer de las y los profesionales en Orientación desde las miradas estudiantiles. Conocer cómo percibe el estudiantado, la índole de acompañamiento que le dan quienes, en sus colegios, son sus orientadoras y orientadores; en los niveles educativos del sistema educativo costarricense: esto es, el octavo año por estar a la mitad del Tercer Ciclo de la Educación General Básica lo que le permite tener un año de experiencia entorno del quehacer en orientación y el décimo año, por empezar en ese nivel el Ciclo Diversificado, y cuya experiencia en Orientación alcanza los cuatro años.

Sin duda, las percepciones del estudiantado, fraguan una riqueza excepcional de información respecto a cómo es y a cómo se manifiesta el personal de Orientación en el quehacer profesional. La simple mirada y el simple gesto dice mucho, abre y cierra los procesos comunicativos, retroalimenta y regula la participación de las y los estudiantes (Hernández, 2011).

El estudio permitió desde los testimonios de las y los estudiantes caracterizar lo que perciben de la cotidianidad respecto al quehacer de la persona profesional en Orientación en el Liceo Hernán Zamora Elizondo y comprender como la población estudiantil interpreta las acciones realizadas dentro del quehacer las cuales responden tanto a la institución, a ellos como población beneficiaria así como a los principios

rectores de dicho quehacer establecidos por el Ministerio de Educación Pública y trascendencia de ese accionar en beneficio de la formación del estudiantado; del mismo modo el estudio genera oportunidades para que las orientadoras y los orientadores que laboran en el colegio seleccionado reflexionen en torno a cómo son percibidos por el estudiantado en relación a su quehacer. En la línea que se viene tratando, el estudio constituye una vía para que la persona profesional en Orientación reflexione sobre su propia práctica, genere transformaciones en ella y produzca conocimiento desde su experiencia como orientadora u orientador en contextos educativos.

En la investigación emprendida es necesario destacar que el estudiantado, protagonista principal, se convierte en un actor capital, de ahí que fue importante conocer sus puntos de vista en las vivencias diarias con la o el profesional en Orientación; aquí cobra sentido referir además a la importante misión de la Orientación, desde lo que señala el Ministerio de Educación Pública:

Coadyuvar en el desarrollo de potencialidades, fortalezas y destrezas del educando, con la finalidad de que alcance en cada una de las etapas en que se encuentra, un desarrollo vocacional autónomo y, por ende, una mejor calidad de vida personal y social que se concrete en un proyecto de vida. (MEP, 2005a y 2005b, p. 12)

Puede apreciarse entonces que el quehacer de las personas profesionales en Orientación dentro del sistema educativo costarricense es de importancia trascendente, ya que estas personas constituyen un eje sustantivo como acompañantes formativos

en el proceso educativo y como facilitadores de estudiantes en la etapa del desarrollo en que se encuentran.

Adicionalmente, conviene referir que la realización de este estudio permite conocer en mayor profundidad el trabajo de las y los profesionales de Orientación en un colegio académico público diurno, conocimiento que resulta de mucha valía para los responsables de la formación de profesionales en Orientación en las universidades que ofrecen esa carrera, pues es un insumo más en su intención de formar profesionales en concordancia con las necesidades actuales y con base en las expectativas, demandas y preocupaciones en las que la población estudiantil está esperando la colaboración de esta o este profesional.

El estudio brinda también un aporte importante a la práctica de la Orientación en el sistema educativo, ya que en Costa Rica, hasta donde se ha constatado, los estudios en relación con las percepciones acerca del quehacer de las orientadoras y los orientadores son escasos, por lo que el presente trabajo abre una vía exploratoria sobre esta temática y sus hallazgos pueden conducir a una mejor comprensión del papel de las y los profesionales en Orientación que laboran en instituciones educativas y a elaborar propuestas para que esta disciplina se afiance más en su rol protagónico dentro del desarrollo del proceso educativo.

El sistema educativo costarricense es una de las entidades donde se les brinda la oportunidad a las y los jóvenes de recibir una educación integral y por esta razón las y los profesionales en Orientación necesitan estar revisando su práctica profesional, de ahí que el conocer cómo perciben las y los estudiantes a sus orientadoras y orientadores, les permite a esas y esos profesionales analizar la forma como están

llevando a cabo su trabajo e incluso generar modificaciones que les permitan mejorar su práctica profesional en pro del bienestar de las y los estudiantes.

Por ende es necesario entender la Orientación como una disciplina integral, la cual favorece el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas, por medio de diferentes estrategias y actividades, que permitan a las personas orientadas tener un aprendizaje que repercuta en todas las áreas de su vida, desde una concepción de Orientación como formación para toda la vida no sólo para el ámbito escolar, de ahí que se favorezcan las buenas relaciones interpersonales, entre muchos otros temas que van más allá del lugar de trabajo.

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2005a y 2005b, p. 16) conceptualiza a la Orientación como la relación de ayuda, encaminada a estimular procesos de afirmación y desarrollo individual y social en las y los estudiantes, que conduzcan a la formulación y reformulación de su proyecto de vida.

El conocer cómo ve el estudiantado a las y los profesionales, promueve un enriquecimiento para poder aportar con mayor rigurosidad la tarea que como profesionales corresponde, pues conociendo su percepción se pueden implementar mejoras en los puntos débiles y de esta manera atender las necesidades de las y los estudiantes de una forma más acertada.

Para dejar patente que el estudio emprendido cobra sentido en la realidad costarricense, es importante traer a colación que uno de los fines de la educación en Costa Rica es que esta sea de calidad, y el trabajo de las y los profesionales que laboran en los distintos centros educativos, se compromete a realizar una tarea que favorezca esa intención de que la labor sea de calidad, y a esto se agrega que la

Orientación cumpla con la misión que le encarga el Ministerio de Educación Pública, al potenciar el desarrollo integral de las educandas y los educandos.

Así mismo, la Orientación y su labor en el sistema educativo, se ve justificado por su influencia en el currículo educativo, tal como se explica en el Plan de Estudios de Orientación del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2005a y 2005b, p.14) “el desarrollo de competencias en el estudiantado que permita un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social”.

De aquí la importancia de profundizar en la temática de las percepciones sobre el quehacer del grupo de profesionales en Orientación, en el sistema educativo costarricense; pues se genera información oportuna y relevante respecto a su quehacer y permite determinar cómo la población estudiantil percibe el trabajo llevado a cabo por las y los profesionales en Orientación, y de esta forma, la interpretación que realiza del quehacer profesional que se manifiesta por medio de la ejecución de las funciones establecidas por el Ministerio de Educación Pública así como de sus lineamientos, procurando también determinar aspectos que sean necesarios atender y subsanar para bienestar tanto de las y los estudiantes como de la profesión de Orientación como tal; igualmente si es necesario realizar transformaciones.

#### **1.4 Antecedentes del problema**

La construcción de este apartado demandó la revisión de la bibliografía o textos útiles de donde se ha extraído la información relevante y necesaria para enmarcar el problema de investigación propuesto; de esta manera se consultaron diversos informes

de Trabajos Finales de Graduación y artículos asociados a investigaciones que se han desarrollado y que tienen alguna relación con el fenómeno de estudio por investigar.

La revisión bibliográfica realizada hasta el momento permitió concluir que los estudios sobre las percepciones estudiantiles acerca del quehacer del profesorado son escasos, ya que la mayoría de las investigaciones con esta población están asociadas a otros tópicos; por ejemplo, rendimiento académico, violencia, motivación hacia el estudio, elecciones vocacionales, incorporación de las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva se capta que no han sido objeto de estudio, por ejemplo, las percepciones acerca de la labor de las personas profesionales en Orientación en centros educativos; en particular por el papel esencial que estas y estos profesionales tienen como colaboradoras y colaboradores en el acompañamiento de la formación integral del estudiantado; de ahí la importancia de realizar esta investigación.

A continuación se presenta el detalle de las investigaciones ubicadas a nivel nacional.

La investigación en el área de Psicopedagogía de tipo exploratoria-descriptiva de Segura (s.f.) acerca de la relación entre la percepción de la asignatura de Educación Religiosa con la práctica pedagógica de la docente, cuyo objetivo general fue analizar la relación entre la percepción de las y los estudiantes respecto a la práctica pedagógica de la docente, concluyó que la interacción entre docente y alumno es vital para la buena percepción hacia la materia y así entablar una relación de admiración y respeto que favorece el proceso y potencializa a sus estudiantes, para una formación integral y una práctica pedagógica racionalizada y que permita la vivencia del estudiantado.

Además se recalca la necesidad de una educadora o un educador que sea consciente de las necesidades educativas, que estimule el aprendizaje y facilite el proceso con un ambiente positivo y organizado. Es importante que la o el docente propicie en el trabajo de aula actividades para expresar lo aprendido y llevarlo a la práctica, en donde los conocimientos construidos deben relacionarse con el currículo escolar y la vivencia familiar y comunitaria de las y los estudiantes.

En el área de Educación, la investigación realizada por Campos en el año 2004, sobre "Percepción de los padres de familia y los orientadores pertenecientes a los colegios de los Circuitos 04 y 09, Zona Educativa de Cartago sobre la Educación Sexual que se imparte en esas instituciones", bajo una metodología cualitativa, concluyó que las y los profesionales en docencia y Orientación son agentes importantes para la Educación de la Sexualidad, en sus procesos informativos y socio-afectivos con el estudiantado, padres y madres de familia, docentes y demás integrantes de la comunidad, ya sea en un nivel individual y grupal; con lo que se favorece la educación sexual con carácter permanente, multiplicador e integral.

En el año 2006-2007 se realizó la investigación de Aguiar y Jiménez, mediante una metodología cualitativa, desarrollando el estudio vinculado con las percepciones estudiantiles y el proceso de formación farmacéutico en la Universidad de Costa Rica. Este estudio permitió explorar la opinión de las y los estudiantes de la Facultad de Farmacia respecto al comportamiento interno de la unidad académica, se evidenciaron tendencias y se identificaron factores presentes, y permitió además visualizar estrategias novedosas para una formación integral de profesionales en Farmacia.

Como aspectos que se destacan del estudio anterior refieren al supuesto de la persona profesional en Farmacia, la percepción personal de las y los estudiantes y sus manifestaciones (estrés, ansiedad y depresión) así como elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que se encuentren desatendidos.

Otra investigación en el área de la Educación: "Percepciones sobre el desarrollo de la autoafirmación profesional en la formación inicial de profesionales en Orientación", de Vargas (2008), se centró en identificar las percepciones de un grupo de profesionales en Orientación recién graduados sobre las acciones didácticas, los estilos de integración docente-estudiante y los contenidos curriculares para el desarrollo de la autoafirmación profesional durante su formación inicial, el enfoque utilizado fue el fenomenológico y las conclusiones se refieren a que las características utilizadas por las y los docentes al relacionarse con el desarrollo de la autoafirmación profesional son la empatía; el interés por el desarrollo personal y la formación académica; la confianza; la sensibilidad recibida por sus profesores y profesoras; el reconocimiento público por logros y méritos; y el respeto frente a la opinión personal en la dinámica de grupo.

En el año 2008 se llevó a cabo otro estudio en el área de Educación sobre "Exploración de las percepciones sobre el fenómeno violencia en el aula, en estudiantes y docentes de séptimo año...", realizado por León, Madrigal, Tames, Umaña, y Vega., sus objetivos generales se centraron en analizar la percepción de la violencia en el aula; tanto de docentes como de estudiantes, se utilizó el enfoque cualitativo. Las y los jóvenes reconocen la violencia de acuerdo con la gravedad, la

intencionalidad y de la persona de quien provengan las conductas; las y los adolescentes están inmersos en un contexto donde predomina la cultura de violencia.

Brenes en el 2008, realiza una investigación en el área de Enfermería con un enfoque cualitativo descriptivo, titulada "Percepciones y vivencias que tienen las Personas Adultas Mayores sobre su permanencia en la Asociación de Protección al Anciano y Enfermo Crónico de Palmares, según la teoría de Imogenes King...", se centró en analizar esas percepciones y vivencias, se concluyó que la percepción de la persona adulta mayor como ser único permite identificar sus emociones, expresiones y vivencias, dentro de un contexto determinado; además dentro de las percepciones que tiene el grupo sobre la institucionalización no es la mejor decisión que pueda tener la familia; ya que se pierde el contacto familiar.

También en el 2008 en el área de Trabajo Social, Espinoza y Pérez realizaron la investigación desde un enfoque cualitativo sobre "Percepciones sociales acerca de los hombres víctimas de violencia por parte de sus parejas", al analizar esas percepciones y el servicio brindado, concluyeron que la metodología permitió cumplir con el objetivo propuesto, ya que se identificó el sentir y el pensar de las personas que trabajan en torno a la prevención y atención de la violencia, también se llegó a determinar que si existe la violencia hacia los hombres.

La investigación "Las percepciones que tienen las y los estudiantes al elegir las Carreras de Educación Primaria y Preescolar de la Sede de Occidente-Universidad de Costa Rica" efectuada en el área de Psicopedagogía en el año 2008 por Rodríguez fue un estudio cuantitativo-descriptivo de enfoque mixto, se realizaron cuestionarios y grupos focales. El objetivo consistió en conocer las percepciones antes descritas desde

una perspectiva de género, las y los participantes eran costarricenses, matriculadas y matriculados en sus respectivas carreras.

Los resultados reflejaron una participación elevada de las mujeres en las carreras de Preescolar y Educación Primaria, también existe un alto porcentaje de participantes en Preescolar como en Primaria que aceptaría a un varón como profesor, sin embargo, también las y los estudiantes sienten más dudas de matricular a su hijo o hija cuando el profesor sea un varón en Preescolar que en Primaria, el porcentaje de aceptación y trato justo hacia los varones para que estudien Preescolar fue bastante alto, también se notó el trato igualitario y justo en ambas carreras, para ambos géneros.

En el año 2009, se presentó el informe sobre un estudio descriptivo con un enfoque cuantitativo, realizado por Alvarado et al., bajo el título "Opinión que tienen estudiantes, madres, padres, personas encargadas y personal docente y administrativo, acerca de los servicios de Orientación que ofrece el Ministerio de Educación Pública en primero, segundo, tercer ciclo y educación diversificada dentro del Sistema Educativo Costarricense".

El estudio concluyó que la muestra de participantes identifica y usan los servicios de Orientación individual, la Orientación grupal y el asesoramiento. La opinión del servicio tanto en primaria como en secundaria en todas las poblaciones encuestadas, denota una calificación favorable, al estimar los servicios entre buenos y excelentes. La población estudiantil de secundaria afirma la necesidad del servicio por cuanto se les ayuda en las diferentes situaciones con profesionalismo, respeto y seriedad. Así mismo, que las personas profesionales en Orientación realizan muy buen trabajo a pesar del exceso de funciones, catalogándoles como eficientes, puntuales y

de gran apoyo. Para los padres, madres y personas encargadas, estos se convierten en el recurso que les permite canalizar las diferentes situaciones que enfrenta el grupo de estudiantes.

En el 2009 en el área de Ciencias Políticas, la investigación sobre "Percepciones de los jóvenes migrantes nicaragüenses en Costa Rica: La educación intercultural como derecho humano", de Lobo y Rodríguez, se centró en analizar la percepción sobre el servicio de educación de esta población, sus conclusiones se centraron en las percepciones costarricenses en las que los señalan como los responsables si se comete un crimen, además las y los jóvenes migrantes ven la educación que reciben muy buena, consideran que el sistema institucional no les discrimina por su nacionalidad y que las limitaciones son generales.

La investigación realizada por Céspedes en el año 2010, en el área de Recursos Humanos se trató de un estudio de tipo descriptivo que incluyó elementos de investigación exploratoria y trató sobre "Apreciación del desempeño de los coordinadores de carrera del Colegio Universitario de Cartago (CUC) a partir de la percepción de las y los docentes y en relación con las competencias laborales. En este trabajo las técnicas utilizadas fueron la entrevista y el cuestionario, esto permitió que el objetivo general de diseñar el instrumento para medir el desempeño de las coordinadoras del CUC por medio de la percepción de las y los docentes se realizara, se determinó además la necesidad de hacer una revisión de la gestión por competencias y de los instrumentos utilizados en la apreciación del desempeño.

En el 2011 Carranza realizó un estudio cuantitativo en el área de Psicopedagogía sobre la "Percepción de estudiantes de secundaria sobre su condición

de adelantamiento y repitencia escolar", las categorías definidas en el estudio fueron: la percepción de rendimiento académico, el éxito escolar, el ámbito escolar y la percepción personal, realizadas mediante sesiones de grupo focal y entrevistas a profundidad. Se concluyó como una oportunidad de promoción académica y social la repitencia y adelantamiento escolar lo que provoca hacia el estudio una mayor responsabilidad personal, la misma permitiría implementar planes de apoyo académico que se dirijan a quien se encuentre en condición de repitencia y adelantamiento en cursos posteriores y a la vez a las autoridades respectivas retroalimentar el proceso para establecer normas de promoción académica.

Alfaro (2012) en un estudio de tipo descriptivo cuantitativo, en su artículo sobre "El Proyecto Matemática para la enseñanza media (MATEM-UNA): Percepción de los estudiantes sobre los cursos recibidos y las carreras en educación superior que eligieron", cuya información se recopiló por medio de cuestionarios que resumen las opiniones del estudiantado sobre el curso "Precálculo" ofrecido por el proyecto MATEM; que es un proyecto de extensión universitaria, con más de 23 años de ejecución en la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional (UNA). En este su objetivo fue sistematizar las opiniones sobre aspectos generales del proyecto, así como las áreas profesionales que se eligieron al ingresar a la universidad.

Los resultados más relevantes mencionaron como beneficios de MATEM: el desarrollo de habilidades y destrezas de razonamiento, la obtención de nuevos conocimientos matemáticos y la oportunidad de practicar para el examen de bachillerato en Matemática. La mayoría recomendó ser parte del proyecto, en relación con las carreras profesionales que siguen, su preferencia fue continuar con estudios

superiores en las universidades estatales costarricenses, en carreras que incluyen cursos de Matemática, como: Ingenierías, Economía, Estadística, Medicina, entre otras.

Otro estudio en el área de la Educación sobre “Percepciones de estudiantes y personal docente-administrativo del IPEC Centro de Capacitación 15 de setiembre, acerca de la presencia de culturas juveniles y las implicaciones para el desarrollo durante la etapa adolescente”, de Flores, González y Vargas en el 2012, cuyo objetivo general era reconocer esas percepciones y las implicaciones para el desarrollo durante la etapa adolescente, concluyó en la identificación de culturas juveniles como grupos que brindan un sistema de vida, con una manifestación en la vestimenta, conducta, lenguaje y hasta en la forma de pensar. El enfoque utilizado fue el cualitativo.

En el año 2013 se realizó el estudio en el área de Educación “Percepción del o la estudiante escolar sobre su aprendizaje de la matemática, vinculado a sus actitudes, factores pedagógicos y con el contexto social...”, para Araya el objetivo fue analizar esa percepción, el enfoque utilizado fue el cualitativo descriptivo. Se concluyó que las y los docentes utilizan un tipo de enseñanza tradicional y la percepción estudiantil hace referencia a que la mayoría posee una actitud negativa hacia este aprendizaje, también que el factor tiempo no permite el desarrollo de actividades significativas y de fácil adquisición para las niñas y los niños, además falta estimulación de las habilidades lógico-matemáticas.

Para Jamienson y Morúa (2013) en la investigación realizada en el área de Educación de tipo cualitativa sobre el análisis de la percepción de la persona docente de primaria sobre procesos de integración en la dinámica de aula de niños-niñas con Déficit Atencional, asociado a las estrategias pedagógicas en la Escuela Dr. Valeriano

Fernández Ferraz, del Distrito La Isabel de Turrialba. Esta se orientó hacia el logro de alcances metodológicos, didácticos y pedagógicos con las niñas y niños con el trastorno de déficit atencional, concluyendo en la labor responsable de la y el docente y el ambiente adecuado del aula, asimismo son pocas las metodologías aplicadas a las niñas y los niños con déficit atencional en las que se aduce carencia de capacitación en técnicas y estrategias. La investigación brindó un aporte en el ámbito institucional, circuital y regional, ya que suministró información valiosa en la generación de cambios para atender a las y los estudiantes con déficit atencional.

Hasta aquí se ha hecho referencia a los estudios existentes que merecen referirse en esta investigación por el acercamiento que tienen al campo de interés del estudio realizado.

Seguidamente se presenta el detalle de las investigaciones ubicadas a nivel internacional.

En Bogotá en el año 2009, Rueda realizó la investigación “Estudio de Percepción de la Función de Mercadeo en Profesionales, Estudiantes y Profesores”, su objetivo fundamental fue identificar la percepción que se tiene acerca de la disciplina del mercadeo, mediante la validación o el rechazo de afirmaciones utilizadas en ese campo, en los niveles de formación de pregrado, especialistas con experiencia, se concluyó que la y el profesional de mercadeo no considera que cada vez se haga más difícil predecir el comportamiento de la y el consumidor.

Además se encontró un artículo publicado en el año 2010 en México, acerca de un estudio realizado en el 2009 por Domenge, sobre la “Importancia de los factores de transferencia de contenido en una escuela de negocios: Percepciones de estudiantes y

profesores”, su objetivo fue explorar los factores que determinan esa transferencia en programas de Licenciatura y Maestría en Administración, se concluyó que entre las y los estudiantes y sus educadoras y educadores es esencial lograr una adecuada transmisión de los contenidos y en la eficiencia del aprendizaje, mediante el diseño y la utilización de dinámicas adecuadas a los estilos de aprendizaje de cada una y de cada uno de las y los estudiantes.

En México se llevó a cabo otro estudio realizado por Meza en el año 2010, sobre la “Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres”, su objetivo fue identificar elementos clave de la cultura escolar inclusiva en la educación de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales (NEE) y con discapacidad. Se llegó a la conclusión de que existen problemas relacionados con la comunicación interna y externa entre las y los profesionales y las familias, y que el personal no tiene formación adecuada para atender a niñas y niños con necesidades educativas especiales.

En el 2010, Núñez, Fajardo y Quimbayo, investigaron, desde un enfoque fenomenológico sobre “El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia)”, su objetivo fue identificar las percepciones en torno al desempeño docente como motivador, la principal conclusión a la que llegaron fue que el estudiantado reconoce que la labor del docente tiene actitudes implícitas que motivan o desmotivan, y esto se ve reflejado en el rendimiento académico.

Gálvez en el 2011 investigó desde un enfoque cualitativo el “Bullying, la percepción de los futuros docentes en Guatemala”, su finalidad fue detectar actitudes y

conocimientos sobre el Bullying en futuros docentes y que estos dentro de su formación conozcan las causas, consecuencias y manifestaciones. Dentro de los hallazgos se encontró que de los cinco grupos, tres conocían sobre el Bullying y que únicamente uno lo había aprendido como parte de la malla curricular. Se evidenció el mito más común dentro del fenómeno: "las víctimas son escogidas por sus atributos" y con un diagrama y matriz de doble ingreso se evidenció la complejidad del rol que juegan testigos, víctimas y agresores dentro del fenómeno del Bullying.

En junio del año 2011, Hernández investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, junto con Reyes, profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo, realizan un estudio titulado "Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula: Testimonios de profesores".

Las autoras buscaron desmitificar la falacia arrogada por algunas perspectivas teóricas de que el maestro es el único que ejerce poder en el aula. Por ello, recuperan postulados del enfoque microfísico foucaultiano, tales como la concepción misma de poder, la visualización del aula como un micro mundo, la función de los diferentes dispositivos o estrategias para ejercer el poder, y el sentido de la ecuación baconiana poder-saber; además, recogen testimonios de profesores-estudiantes de un posgrado, cuyo valor queda explícito a lo largo del artículo. Las voces y los sentimientos de profesores, exteriorizados a través de este texto, permiten ver cómo se viven las relaciones de poder en el aula, qué estrategias utilizan los alumnos para menoscabar la autoridad docente y cómo es que en ocasiones llegan a ejercer mayor poder que la maestra o el maestro.

En diciembre del año 2011, Hernández investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, desarrolló un estudio cuyo objetivo se dirigió a determinar cómo, desde la percepción de las y los estudiantes, se relaciona la efectividad de la enseñanza con los aspectos personales de los profesores (edad, género y elementos de comunicación no verbal); lo cual condujo a construir un modelo teórico de docencia efectiva desde la percepción de estudiantes.

El estudio tuvo como uno de sus hallazgos importantes la relevancia que tiene el lenguaje no verbal para la enseñanza, en especial, la mirada. Los ojos expresan emociones como la sorpresa, el miedo, el disgusto, la cólera, la felicidad, la tristeza, el cansancio, entre otros. La mirada no se supe con nada. Aun los alumnos que se sentaban en la parte posterior del salón de clases, distinguían la mirada de la maestra y del maestro, sabían a quién se dirigen, sanciona, felicita... Además, notaban cuando una maestra o un maestro no los miraba a los ojos o desviaba la mirada a otro punto cómo, desde la percepción de los estudiantes, se relacionaba la efectividad de la enseñanza con los aspectos personales de las profesoras y los profesores (edad, género y elementos de comunicación no verbal); lo cual le permitió también construir un modelo teórico de docencia efectiva desde la percepción de los estudiantes.

Un estudio realizado en el año 2012 por Barberá y Fuentes, sobre cómo perciben las y los estudiantes de una escuela de educación secundaria de la comunidad valenciana, la inclusión de las tecnologías por parte de su profesorado y cómo contribuyen en la mejora del aprendizaje, partió del análisis de la visión que tiene el alumnado sobre la forma en la que el profesorado ha integrado en la práctica escolar

el uso de las tecnologías con la finalidad de obtener respuestas respecto a las fortalezas, las debilidades y las posibilidades de mejora que necesitaría introducir el centro educativo para un adecuado uso e implementación de las tecnologías.

El estudio permitió corroborar la importancia de las opiniones manifestadas por el alumnado como herramienta evaluadora del centro educativo, para proporcionar información en la realización de actuaciones concretas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo se concluyó que el elemento esencial para que se constituya una verdadera integración de las tecnologías en el centro es la actitud del profesorado hacia ellas, si la actitud es positiva se cree que la gran mayoría de los obstáculos derivados de la aplicación de las tecnologías en el aula se van a minimizar y a subsanar de forma muy eficiente.

En noviembre 2012, Raso, Trujillo y Campos, investigadores de la Universidad de Granada, realizan el estudio titulado "Percepciones de los orientadores psicopedagógicos de la Ciudad Autónoma de Melilla sobre la integración de las TIC en los procesos de innovación"

El estudio realizado tuvo como objeto, conocer las percepciones que tienen las orientadoras y los orientadores psicopedagógicos de la ciudad autónoma de Melilla acerca del uso que se hace de las T.I.C. de cara a la innovación educativa en sus centros. En este sentido, las técnicas de recogida de datos fueron tanto cuantitativas como cualitativas, siendo algunas de las conclusiones principales: escasa participación de las orientadoras y los orientadores en proyectos de innovación docente que implican el uso de las T.I.C., y actitud positiva de los mismos de cara a su uso cotidiano en las tareas orientadoras.

Como cierre de este apartado de Antecedentes, es preciso destacar que en las investigaciones realizadas a nivel de Costa Rica, la única investigación a la que se tuvo acceso relacionada con el tema del presente estudio, fue la realizada por Alvarado et al.(2009) bajo el título “Opinión que tienen estudiantes, madres, padres, personas encargadas y personal docente y administrativo, acerca de los servicios de Orientación que ofrece el Ministerio de Educación Pública en primero, segundo, tercer ciclo y educación diversificada dentro del Sistema Educativo Costarricense” y en cuanto al contexto internacional, no se encontró en la bibliografía consultada estudios específicos asociados al objeto de estudio de esta investigación, sino solo enfocados a otros ámbitos y a otros campos de acción.

## Capítulo II. Perspectiva Teórica

La elaboración de la perspectiva teórica permite reunir los principales conceptos y tópicos que sirven de referencia para el desarrollo del fenómeno en estudio. De esta manera, se abarcan los conceptos principales y fundamentos teóricos que servirán de base para cimentar y desarrollar la investigación.

La aproximación al fenómeno de estudio requirió el uso de diversas estrategias metodológicas, tales como, la búsqueda de fuentes bibliográficas relacionadas con las diferentes aristas teóricas y metodológicas para el estudio en mayor profundidad de la temática fundamental del estudio; la revisión de documentación científica almacenada en bases de datos electrónicas especializadas y documentos impresos, de fuente primaria y secundaria.

### 2.1 Percepción

La forma en cómo el quehacer de profesionales en Orientación es percibido por las orientadas y los orientados, constituye el eje central del presente estudio; en este sentido al equipo de investigadoras e investigadores le interesa dejar claridad respecto al concepto de percepciones y clarificar cómo estas serán entendidas.

El proceso de investigación desarrollado al momento, en lo que respecta a las percepciones, devela que éstas se pueden abordar desde diferentes áreas, y ante una diversidad de posicionamientos epistemológicos, lo que puede dar cuenta de que las percepciones demandan un proceso cerebral que incluso puede connotarse como complejo; según la mirada desde la que se aborde.

Históricamente los científicos han investigado este tema desde diversos puntos de vista, que finalmente sólo son una parte del todo que comprende el proceso

perceptivo (García, 2008; s.p). En este sentido, se encuentran especialistas, que defienden la dependencia que se tiene de los sistemas perceptivos (sentidos); mientras que otros señalan que son las particularidades de los estímulos quienes definen la percepción.

También hay quienes abogan por el estudio de la percepción desde un modelo integrador, mientras que otro sector, consideran que la percepción solo es el efecto de procesos más diversos.

Así mismo alrededor de las percepciones existen teorías enfocadas en la información brindada por los estímulos así como los patrones sensoriales de captura, mientras otras se enfocan en el conocimiento que la persona ha adquirido a través del tiempo y su papel en la interpretación de los estímulos percibidos.

### **2.1.1 Precisión conceptual**

La percepción puede entenderse como el procesamiento de información por medio de una serie de operaciones que transforman un elemento de entrada (o "input") – el estímulo- en otro de salida (u "output") diferente - información sobre el entorno (García, 2008; s.p). Es decir, la percepción se define como la capacidad de los organismos

para procesar los efectos que los estímulos producen sobre los sistemas sensoriales, transformándolos en información que se expresa por medio de los pensamientos, ideas, emociones, entre otros y esto les permite interactuar adecuadamente con su ambiente

Desde la definición anterior y siendo el objeto del presente estudio las ideas que las y los estudiantes de octavo año y décimo año, construyen a partir de la experiencia

orientadora, con la finalidad de comprender la percepción que tienen respecto al quehacer de la persona profesional en Orientación, es prioritario tener claridad de cómo se desarrolla el proceso perceptivo

En el proceso perceptivo, según Luque y Ulloa, (2014) intervienen tres elementos que se deben considerar y que seguidamente se detallan.

### ***El Contexto***

El contexto (del latín *contextus*) en su definición más simple, se refiere a lo que rodea un acontecimiento o hecho, por lo cual se entiende como entorno o ambiente físico o simbólico y el conjunto de fenómenos, situaciones y circunstancias, no comparables a otras, que rodean o condicionan un hecho. ("Contexto", s/f.)

En relación con el contexto donde se realiza la acción de percibir, Hellriegel y Slocum, citados por Vergara (2012), expone que:

"la percepción es el proceso por el cual las personas, organizan, interpretan y responden a la información del mundo que la rodea; dicha información se reúne mediante los sentidos, además representa el proceso psicológico por el que la gente reúne información del medio y le da sentido a su mundo". (p.13)

Así, el contexto en que se lleva a cabo el proceso perceptivo es tan determinante como la información obtenida en sí, ya que sus características determinarán el tipo de información por obtener, es decir las características del estímulo. En esta línea, Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2006), expresan que la percepción presenta una característica: tiene su origen en la interacción física que se da entre el medio y la persona por medio de los sentidos.

En este sentido, el contexto juega dos papeles en el proceso perceptivo, por un lado es el que emite los diferentes estímulos a percibir que luego serán procesados, pero también es el que brinda la información que será utilizada como base para hacer ese procesamiento, pues como expresa Fernández-Abascal et al. (2006, p. 81), la percepción es una función cognitiva, por lo que además de usar la información sensorial para percibir los estímulos, utiliza el conocimiento que se tiene acerca del mundo para realizar inferencias sobre la información sensorial.

En la línea que se viene tratando puede comprenderse que para el caso del estudio, la inmersión en la institución educativa en la que se lleva a cabo el presente estudio y desarrollar un proceso metodológico de observación de las sesiones de Orientación y las entrevistas con el estudiantado se convierten en rutas necesarias para lograr captar las percepciones y comprender el contexto.

### ***El Estímulo***

El estímulo es definido por Feldman, (2006) como toda fuente de energía física que produce una respuesta en un órgano sensorial. De esta forma, el cuerpo humano es un ente integral, un organismo vivo y en constante interacción, con la capacidad de captar estos estímulos, los cuales incitan al cuerpo a dar una respuesta acorde, por lo que, luego del proceso de extraer su información, procesarla y almacenarla en su mente, utiliza esa información para responder acorde con el estímulo en la interacción cotidiana con su contexto, pero que también genera estímulos

En este sentido, Carrizo (2011), explica que el cuerpo humano posee una multitud de sensores especializados en capturar sólo dos tipos de estímulos: vibratorios y químicos. Así, mismo, según menciona Baptista, del Fátima y Mora (2010), se

pueden establecer dos orígenes de los estímulos, mismos que a continuación se explican

- *Estímulos externos o físicos*, que provienen del medio externo, referente a lo que se ve, huele, escucha, degusta o toca del mundo exterior. En otras palabras, son todos aquellos producidos por el medio externo, que van en dirección de afuera hacia adentro, captados primero por los sentidos y luego interiorizados.

- *Estímulos internos*: Son todos aquellos que son emitidos del interior de la persona al exterior de él. Se pueden identificar como estímulos internos, diferentes sensaciones como el hambre, el sueño, la necesidad de realizar una acción específica, así como ciertas predisposiciones genéticas, motivos o aprendizajes basados en la experiencia previa, entre otros.

Se puede apreciar, según Feldman (2006), que cada estímulo es capaz de activar un órgano sensorial, y esto es por su fuerza o intensidad. Simultáneamente, de acuerdo con la forma cómo se perciba un estímulo, así se reacciona ante el mismo, por lo cual, ante un mismo estímulo se puede reaccionar de distintas formas, debido a que cada persona lo percibe de forma diferente y de acuerdo con eso reacciona; para el caso de esta investigación esto es importante de rescatar porque efectivamente cada estudiante puede experimentar sentimientos, sensaciones o pensamientos distintos (por ejemplo) acerca del desempeño de sus orientadoras u orientadores

Asimismo entendiendo la práctica orientadora, como la fuente de estímulos que interesa analizar en el presente estudio, es de mucha importancia identificar dos aspectos en cuanto a los estímulos. El primero tiene que ver con los tipos de estímulos

que se generan específicamente los estímulos externos que son los que pueden identificar las personas investigadoras de este estudio.

Las expresiones verbales, gestuales, audio-visuales, y táctiles, presentadas tanto en la interacción entre orientado-orientador, así como en las estrategias de aprendizaje implementadas en el quehacer profesional.

El segundo aspecto por considerar es la capacidad de un mismo estímulo para ser interpretado de diferentes formas, tanto por la misma persona como por diferentes personas. Este aspecto es importante tenerlo presente, tanto para evitar valoraciones preconcebidas, así como al momento de recolectar estas múltiples interpretaciones y hacer un análisis adecuado para la construcción más fiel de la realidad que las y los estudiantes perciben.

Sin duda, lo hasta ahora escrito en este apartado, con respecto a percepciones, evidencia claramente que el empleo de técnicas cualitativas constituye la opción más viable para acopiar información respecto de las percepciones, en la cual, facilite tanto la identificación de las fuentes de estimulación externa, cuáles son las más significativas para la población estudiantil, dentro de la práctica orientadora, así como cuáles son las menos significativas, y al mismo tiempo capturar la mayor cantidad posible de interpretaciones que desarrolle la persona con respecto a dichas fuentes. Este será lo que finalmente dará como resultado, la percepción de las y los estudiantes acerca del quehacer profesional en Orientación.

### ***La persona***

Al hablar del ser humano, como ente perceptor, se hace referencia del proceso mismo de la construcción de la percepción. Esto porque como ya se mencionó antes, el

medio contiene diferentes fuentes de información y esta información es emitida o transmitida a la persona por medio de los estímulos que entran en contacto con los sistemas sensoriales del organismo. Pero es en el interior de la persona en donde se desarrolla el proceso por el cual, esa información es transformada en una idea o conocimiento, en una emoción, sentimiento o incluso opinión y a su vez, esto desencadena en una acción consciente. Este proceso en sí, es el núcleo de lo que se llama percepción, que es importante comprender en el desarrollo del presente estudio.

Entendiendo la percepción como proceso, Luria (1994, mencionado por Puentes, 2010) expresa que es el resultado de un detallado trabajo de análisis y síntesis, el cual posee un carácter activo y con influencias de acuerdo con las experiencias personales.

Así entonces para entender este proceso activo es necesario entender cada una de sus fases, las cuales se explican seguidamente.

#### 1) **Sensación:**

La sensación es, según Feldman (2006), el proceso por el cual los órganos reciben la información del ambiente. Mediante el uso de los cinco sentidos fisiológicos con los que cuentan el ser humano: vista, oído, tacto, gusto y olfato, y el conjunto de órganos que los componen, forman los sistemas sensoriales. Fernández-Abascal et al., (2006) es más simple en su apreciación y la delimita a la experiencia inmediata de estímulos simples y aislados. Entre tanto, Baptista, del Fátima y Mora (2010) explica que cuando los estímulos externos son recibidos por los sentidos, estos son los receptores de la información sobre el medio ambiente, se genera una respuesta a la que se llama sensación.

Así, la sensación, se puede definir como la reacción corporal inmediata al recibir la información contenida en el estímulo, y donde el cuerpo reconoce ese estímulo. La sensación es la etapa del reconocimiento de información que realiza la persona, antes de iniciar el proceso analítico-sintáctico que conlleva la percepción.

## 2) Codificación

La sensación, por medio de sus sistemas sensoriales, transmite cuatro tipos de información (Ramón, 2008; Carazo y López, 2009), los cuales son:

- La modalidad: Cada fibra nerviosa es activada por un estímulo específico, al mismo tiempo que llevan esa información a un lugar específico del cerebro, con lo cual, se logra identificar el tipo de estímulo que es. (ej. Imágenes-Vista-Sensores Ópticos-Lóbulo Occipital)
- La Intensidad: Cantidad de sensación según la fuerza del estímulo. Es la que permitirá distinguir entre un estímulo y otro. (ej. Grito ≠ Susurro).
- La Duración: Intervalo de tiempo entre el comienzo y final de la respuesta del receptor, así como la rapidez en que los receptores reciben, pierden o se adaptan. A mayor duración, disminuye la intensidad del mismo, lo que significa que los sensores se adaptaron a él. A medida en que la intensidad disminuye, se acerca cada vez más al límite del mínimo para ser captado, lo que se denomina umbral absoluto mínimo, y una vez que la intensidad disminuye más debajo de este límite, la sensación desaparece.
- Localización: La capacidad de localizar la fuente de estimulación depende de la capacidad para distinguir estímulos muy próximos espacialmente. Determinan la posición espacial, forma, tamaño y detalles del estímulo. Responde al ¿Dónde y Cómo?

Estos atributos juntos, según Carazo, V. (2009) originan la sensación, y conforman la información codificada dentro del sistema nervioso, que luego será procesada. Así mismo, cuando estos cuatro atributos del estímulo o tipos de información sensorial se presentan en una constante, permitirá que ese estímulo realice un cambio significativo en la persona pues la adaptación hacia el estímulo, implica también apropiamiento del mismo, e incorporación a la estructura cerebral.

### **3) Decodificación**

La información codificada, según explica Carazo y López (2009), ingresa fragmentada en los cuatro tipos de información mencionadas anteriormente, y requiere del procesamiento central del cerebro para obtener sentido en relación con lo que sucede en el ambiente exterior.

La descodificación se da por medio de cada sistema sensorial. Estos sistemas, procesan la información en una serie de núcleos de relevo secuenciales, permitiendo, además de transmitir y modificar la información sobre los estímulos, filtrar la que será transmitida a la corteza, pero resaltando las señales más intensas.

Las complejas cualidades, requieren de la activación de grandes conjuntos de receptores que actúan en paralelo, así como de la señal específica que transmite cada uno acerca de las cualidades del estímulo; de esta manera, ascienden desde los órganos receptores, hasta llegar al tálamo.

### **4) Interpretación**

La información decodificada, continúa diciendo Carazo y López (2009, p. 97), llega al tálamo, quien la organizará y como distribuidor, la redirigirá hacia las zonas de la corteza correspondiente. La organización arquitectónica cerebral, permite a los

núcleos talámicos establecer comunicaciones con todos los sectores de la corteza: áreas sensoriales, motoras y de asociación. Estas áreas tienen un flujo constante de información tanto de prealimentación, como de retroalimentación, ambos juegan un papel fundamental, ya que, por bien construida que esté una percepción sensorial, esta no va a tener significado hasta que el cerebro la reconoce.

#### 5) **Ensamblaje e Integración**

Una vez que la información pasa a cada pieza de corteza cerebral pertinente, es ensamblada. Es aquí donde se presentan dos tipos de reconocimiento:

- Reconocimiento automático se da cuando pasa a través del sistema límbico y allí, los módulos registran el contenido emocional de la información, incluida la familiaridad; algo que sucede tan rápidamente que en el mejor de los casos puede hacerse sentir como una sensación vaga.

- Reconocimiento consciente, la información desciende a regiones cerebrales de asociación, se produce a lo largo de la vía que va desde el área sensorial cortical apropiada, al área de asociación con la cual linda, en ellas se integra con las asociaciones cognitivas respectivas; aquí el estímulo empieza a tener una identidad misma que la adjudica la persona que lo percibe, según su conocimiento y experiencia previa. La percepción al tornarse significativa, viene a formar parte de las representaciones neurales que dan forma al mundo que rodea a la persona.

Todos los estímulos son percibidos por los diferentes órganos que poseen las personas, los cuales se transmiten al sistema nervioso central, para ser interpretados, por el cerebro; es aquí donde entran en acción los recuerdos, las motivaciones, las

ideas, para que las personas realicen una interpretación de los acontecimientos, o situaciones que experimentan.

Entendiendo que el proceso perceptivo implica la captura de los estímulos (sensación), el ordenamiento de la información que poseen (codificación), la clasificación de esa información (decodificación), la distribución de la información (interpretación), reordenado y asociación con conocimientos previos (ensamblaje) y finalmente apropiarse de la nueva información resultante (integración). Entonces, es de esta nueva información integrada a su construcción de memorias y a su sustrato neural, que se desprenderán las opiniones, y reacciones que las y los estudiantes expresen como percepciones del quehacer de las profesionales en Orientación que son un referente en este estudio.

Siendo la percepción, definida por Baptista et al., (2010), como “lo que entiende el cliente —en este caso, la persona orientada— se transforma en la verdadera realidad”, es que comprender las percepciones de las y los estudiantes, permitirá posiblemente realizar procesos orientadores de mayor calidad y eficacia, de modo que la verdadera realidad que ellos construyan desde sus percepciones se convierta en un referente apropiado para la labor de las orientadoras de las secciones seleccionadas.

### **2.1.2 Elementos centrales**

Entendiendo por medio de la teoría antes expuesta, que son muchos los factores y elementos que intervienen en el proceso perceptivo, es que este estudio, analizara la percepción de las y los estudiantes participantes, desde dos elementos de la percepción: los pensamientos y las emociones.

## ***Pensamientos***

Al profundizar en la identificación y reconocimiento de las percepciones que elaboran las y los estudiantes respecto al quehacer profesional en Orientación, resulta importante definir el concepto de pensamiento, con el fin de que sirva como sustento en el análisis de la información obtenida en el proceso investigativo.

El pensamiento es una acción natural que realiza el ser humano de forma constante, sin que sea explícitamente necesaria una indicación para que inicie el acto mismo. Así, Arboleda (2013) lo define como,

(...) una función psíquica en virtud de la cual un individuo usa representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario. (...) La diferencia específica del pensamiento con respecto a las otras funciones estriba en su poder para que el sujeto lo use constructivamente en el mundo de la vida, interactuando con estas. (p.6)

El pensamiento hace uso de los conceptos como categorías mentales, con las cuales la persona clasifica lo que percibe del entorno, como personas, cosas o eventos, –por ejemplo, la sesión de Orientación para el caso del estudio–, así como características comunes, de esta forma se dan significado a la experiencia, así como un replanteamiento de significados pues por esta misma característica, los conceptos están en constante evolución.

En la expresión del ser racional que procura descubrir hasta lo más mínimo y lo convierte en un conocimiento, lo cual nos diferencia, pues ninguna otra especie contempla, analiza o planea como los seres humanos (Feldman, 2006). En ocasiones

puede darse de forma reactiva generando conceptos o ideas precipitadas, de forma instintiva al suplir necesidades de supervivencia, forma intuitiva cuando las ideas surgen por si solas, de forma involuntaria evidenciado por medio de expresiones gestuales no verbales, de forma distraída por lo que reaccionamos ante la experiencia sin corroborar su veracidad, y la forma eficiente, cuando hay un procesamiento consiente de la experiencia vivida.

Para Feldman (2006), pensar es un proceso donde la información se debe de analizar, ordenar y hasta planearla para darle sentido a la información recibida. Añade que las y los profesionales en psicología lo definen como el manejo de las representaciones mentales de la información; una representación puede adquirir la forma de una palabra, de una imagen visual, de un sonido o de datos en cualquier otra modalidad. De la misma forma, Arboleda (2013) expresa que,

Pensar es un ejercicio mental y experiencial (...). Mental porque requiere el uso de mecanismos y operaciones, según el caso, reflexionar, analizar, inferir, colegir clasificar, relacionar, resumir, sintetizar, heterordinar, entre otras; así mismo, el uso de representaciones y estrategias de cara al propósito formulado. Es experiencial, dado que el sujeto debe vivir y reflexionar de manera crítica y actuante (sobre) los episodios propios de la aplicación y uso de sus talentos y potenciales afectivo intelectuales en contextos dados del mundo real, inclusive de mundos posibles. (p. 7)

Así, los pensamientos se inician por factores externos a la persona, los que experimenta por los diferentes sentidos y que trasforma en pensamientos, mismos que con el tiempo se van convirtiendo en el propio sistema de creencias. Al respecto,

Naranjo (2004) define el pensamiento como una serie de frases interiores que se mantienen por mucho tiempo, y que se relaciona con las acciones, y estas acciones perpetúan el sistema de creencias. Así mismo, esta autora, expresa que es la capacidad mental para ordenar, dar sentido, interpretar la información disponible en el cerebro; en otras palabras dar sentido a la información y de esta forma la persona lo incorpore dentro de su sistema de creencias.

Aquí la comprensión juega un papel importante en la función de pensamiento, pues este se sirve de ella para fortalecer la experiencia de mundo de los individuos y al mismo tiempo, formarle en su devenir como seres humanos. Esto permite que las personas operen por sí mismas, con autonomía, según se refuerza enseguida, sus potenciales intelectuales y afectivos para proceder apropiadamente en la vida, fortaleciendo sus proyectos.

El pensamiento entonces, según Arboleda (2013, p. 10) se concreta y reafirma en la acción relacionada con su operabilidad, su puesta en la(s) práctica(s) y la reflexión consciente de la persona sobre el proceso.

Así, como síntesis del análisis conceptual realizado, y para los fines del presente estudio, los investigadores definen el pensamiento como:

La función mental propia del ser humano, por medio de la cual la persona, a través de la creación de conceptos que categorizan lo percibido, dan significado a sus experiencias, significados que se fortalecen con cada experiencia y al mismo tiempo se transforman, lo que permite que la persona comprenda el contexto en el que se desarrolla, interactúe con él

y al mismo tiempo sea fortalecido y formado como ser humano en esa interacción, propiciándole a la persona de autonomía y eficacia.

### **Emociones**

Para el presente estudio, es importante conocer las emociones que experimentan la población estudiantil, con respecto a la labor que realizan las profesionales en Orientación, y cómo estas emociones se relacionan con la percepción que tienen de dicha labor, es que, al igual que con el concepto de pensamiento, es esencial definir, el concepto de emociones, por ser en muchos casos, la alternativa utilizada por las y los adolescentes para expresar como perciben sus experiencias, en este caso, el quehacer profesional en Orientación.

La relación pensamiento y emoción, es ineludible. Como se mencionó anteriormente, el proceso perceptivo es influenciado por el contexto en el que se desarrolla la persona y por consiguiente donde se vive la experiencia. Específicamente el pensamiento como proceso, toma esta información, genera categorías, de los que surgen conceptos que darán significado a dichas experiencias. Es ahí donde las emociones tienen una relación directa con los pensamientos, pues la información recibida presenta componentes de interés, necesidad, valores, creencias y principios, aspectos que según García (2012, p.104) “están mediados con el entorno por medio de las emociones.”

Así, se puede entender a las emociones como “la esencia de la vida” (Bisquerra, 2016, p. 21), “(...) condicionantes de nuestra conducta, [que] pueden influenciar nuestra vida en multitud de sentidos” (Bejarano, 2016, p. 186) y por tanto “(...) son un aspecto esencial del funcionamiento de los seres humanos ya que constituyen una

respuesta del organismo para adaptarse al ambiente.(Tooby y Coosmides, 2008, citados por Castañeiras, Minzi, y Andrés, 2014; p. 82).

En este sentido, la emoción,

(...) es un fenómeno psicológico que consiste en una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente. Las emociones constituyen un aspecto esencial del funcionamiento cognitivo humano ya que guían el comportamiento de la persona hacia la adaptación. En este sentido, motivan al cambio cuando es necesario, facilitan el aprendizaje, proveen información sobre la necesidad de lucha o huida y contribuyen fundamentalmente al establecimiento de relaciones sociales. (Gross, 1999: s.p; Andrés y Calcopietro, 2013: p. 8; Andrés, Massone y Calcopietro, 2015: p. 3).

Entendiendo la emoción como respuesta adaptativa, García (2012), explica que las emociones

(...) se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio, y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas.(p.98)

Esto refiere a la conducta, la persona externara conductualmente lo que la experiencia en si le genera, sea un gesto, una postura, un movimiento o una reacción

corporal y hasta el desplazamiento del mismo. Esto lo explica Bustamante, López, Pérez y Quintero, 2015), cuando expresa,

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. Las características distinguibles de la cognición humana respecto a otros seres vivos parecen siempre estar definidas en el plano emocional (párr.1).

Como anteriormente se mencionó, en cuanto a que la capacidad de pensar es la que diferencia a la persona del resto de seres vivos, las emociones enriquecen esta diferencia, pues ellas son las que transforman esos pensamientos en manifestaciones concretas perceptibles, es decir, propicia que nuestras acciones respondan a un procesamiento cognitivo-emocional y no a uno instintivo.

Este punto es importante para el presente estudio, al confirmar la relación no solo entre pensamiento y emoción, sino que indica que cada expresión emocional responde a una construcción cognitiva previa, en torno a la experiencia, y siendo que el objetivo de la investigación es analizar las percepciones acerca del quehacer de la persona profesional en Orientación, se puede inferir que las expresiones emocionales que en dicha experiencia (Orientación) presente las y los estudiantes, responden a una construcción cognitiva de la experiencia, siendo en este sentido, la expresión emocional una manifestación perceptiva de la experiencia.

Asimismo, Bejarano (2016, p. 186), explica que "(...) las emociones determinarán nuestra manera de afrontar la vida (...), [por lo cual] emoción, pensamiento y acción son tres aspectos muy relacionados, presentes en todo aquello

que hacemos a diario, ya que afectan positiva o negativamente al bienestar psicosocial de las personas”.

Se deduce que las emociones influirán en como las y los estudiantes asuman la experiencia de Orientación, dándole un significado a dicha experiencia como positiva o negativa, influyendo en el concepto –su percepción- que finalmente se forme de dicha experiencia y de la Orientación en general, esto por cuanto “(...)la persona otorga una significación a un evento, por medio de sus emociones, es decir, la emoción es un recurso por el cual, la persona procura expresar el significado que le otorga a un estímulo aceptado(...), [por lo cual] (...) implican una re-significación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente (...)” (García 2012, p.100).

Este proceso cognitivo de re-significación se da cuando un estímulo –externo o interno (experiencia) es reconocido y evaluado cognitivamente, lo que origina un conjunto coordinado de respuestas en distintos dominios. Las respuestas emocionales así generadas pueden provocar a su vez cambios en el estímulo en diferentes sentidos. Para llevar a cabo el proceso evaluativo, según sostiene LeDoux (1992; 1996, citado por Andrés et al., 2015), “existen dos circuitos cerebrales en el procesamiento de una emoción, (...) uno es más lento, siguiendo un recorrido desde el tálamo, hacia el córtex cerebral y luego hacia la amígdala donde se dispara la sensación de miedo y ansiedad, (...) lo que muestra que la activación emocional se produce luego de una evaluación cognitiva, (...) detallada del significado emocional de las situaciones, [lo que] permite tomar decisiones y responder de manera apropiada según las circunstancias (...). El otro circuito, más rápido, sigue un recorrido más directo del tálamo hacia la amígdala

(...) [evidenciando] que el procesamiento emocional puede ser no consciente (...), [y de esta forma] responder de manera rápida a las situaciones amenazantes lo que ayuda a asegurar la supervivencia de la persona (p. 20).

Asimismo, el origen de las emociones se puede definir de carácter biogenético-cognitivo-psicosocial, esto por cuanto la persona posee en su herencia genética, una serie de “emociones básicas, (...) [con su] conjunto distintivo de expresiones, reacciones fisiológicas (...) [que, juntamente con la] evaluación cognitiva del entorno [que el cerebro realiza, y en este proceso, el entendimiento del] conjunto de convenciones sociales (...) establecidas para crear, regular y expresarlas adecuadamente, (...) [es que posterior a estos] distintos procesos cognitivos y conductuales, [se] generan reacciones características a diversas situaciones, [dando como resultado, la] construcción perceptiva de la persona (...)” expresada a través de la emoción. (Andrés et al., 2015: p. 5)

Varios teóricos concuerdan, en determinar cómo emociones básicas, por su universalidad y fácil inferencia de las expresiones faciales, las siguientes seis emociones: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco. (Ekman, 2003; Abarca y Castillo, 2003; Vega, Muñoz, Berra, Nava, y Gómez, 2012). De estas mismas emociones, se desprenden muchas otras emociones, por lo que se pueden agrupar en familias, donde el núcleo de cada familia sería la emoción básica, y entorno a ella, todas sus emociones derivadas. (Goleman, 2008; Bisquerra, 2016)

A partir de lo anterior y para los efectos del presente estudio, luego del recorrido analítico-conceptual realizado, el equipo de investigadores define las emociones como:

Una función psicológica, que interviene en los procesos cognitivos, por medio de la cual la persona otorga una significación a un evento, sea este prevista o de carácter sorpresivo-emergente, permitiendo una respuesta de adaptación y afrontamiento vital del organismo, influyendo en la motivación, el aprendizaje, el establecimiento de relaciones sociales, y en la manifestación conductual.

Dado que los pensamientos y las emociones, por sus características, tienen mayor viabilidad para su extracción por medio de las técnicas de investigación realizadas, para efectos de este estudio, se utilizaron las mismas como las categorías de análisis.

## **2.2 Orientación en el contexto Educativo**

El abordaje y la profundización del objeto de estudio de esta investigación, así como los objetivos a los que se le pretende dar respuesta, demandan necesariamente referirse al ámbito de la Orientación Educativa. Esto implica la conceptualización de la Orientación en el contexto educativo, tanto en su visión general como fundamento del quehacer profesional, como en su especificidad presente en el objeto de esta investigación. También, se ve necesario profundizar y tener claridad en relación con las modalidades que se utilizan en la Orientación Educativa.

Así mismo, sumado a los aspectos antes mencionados, es crucial abordar lo vinculado con el papel profesional que debe desempeñar la orientadora y el orientador, así como conocer y comprender la labor que debe desarrollar la persona profesional en Orientación; en este caso las personas investigadoras considerar pertinente y necesario profundizar en la Orientación, ya que esto permitirá comprender mayormente

el quehacer de las orientadoras en la institución elegida y las percepciones que emergen desde el estudiantado. En los párrafos que siguen se abordan los tópicos vinculados con la Orientación.

La Orientación como disciplina a lo largo de su historia se ha ido transformando a sí misma, en un proceso que ha buscado estar acorde con las características sociales del momento histórico para de esa forma responder adecuadamente a las necesidades que presenta la sociedad. En este proceso, Martínez de Codès (1998, p. 3), menciona que el concepto de Orientación y sus funciones fueron desde un inicio problemáticos por el hecho de ser en ocasiones contradictorios e imprecisos.

A nivel mundial, la Orientación nace como respuesta a la necesidad inmediata de ubicar laboralmente a las personas de acuerdo con sus habilidades, luego se identificó la importancia de sustentar esta necesidad, ya no desde el ámbito laboral, sino desde el ámbito educativo. Es a partir de ese momento que nace lo que hoy se conoce como una de las áreas de intervención de la disciplina de la Orientación, la Orientación Educativa.

La Orientación entonces incursiona por primera vez en el sistema educativo a partir de 1914 cuando en la Universidad de Columbia es utilizado el término para describir la ayuda que debería recibir el estudiantado en cuanto a la elección de materias así como otros servicios educativos similares. (Álvarez, 1995)

Posteriormente, se incorporan los enfoques de diferencias individuales, sumando al concepto ya antes planteado de ayuda al estudiantado, que la Orientación Profesional debía hacer una adaptación de cada persona a la carrera formativa, de acuerdo con sus características personales, lo que sugiere una adaptación del modelo

de Parsons, al sistema educativo, bajo el objetivo de una mejor distribución de la población en el mercado de trabajo, pero ahora desde las mismas aulas.

Luego en 1931, se incorpora el proceso de ayuda individualizada, el cual consistía en una persona profesional de Orientación que daba el servicio a cada persona. Esto trajo como consecuencia, la exclusión del proceso orientador a docentes, y el poder de decisión recaía únicamente en el profesional de orientación, pues incluso ni el alumno tenía posibilidad de decidir. (Álvarez, 1995)

A partir de 1932, con el aporte de Brewer y su obra "Education as Guidance", se reformula una nueva concepción de la Orientación. Esta nueva concepción se fundamenta en que la educación es una Orientación para la vida, por consiguiente, se concibe a la Orientación y educación como sinónimos por lo que no se puede lograr una sin tomar en cuenta lo otro en su totalidad. (Álvarez, 1995)

En este sentido, Álvarez (1995, p. 69) explica que "la orientación se convierte en la actividad educativa que intenta desarrollar los aspectos madurativos, educativos y vocacional, del sujeto a lo largo de la vida de este, teniendo al profesor como el verdadero orientador"

Esta nueva concepción también presentó problemas, pues a diferencia de la anterior en que la persona docente era excluida del proceso, en esta nueva visión se le recargaba a sus funciones formativas, todas las acciones de Orientación.

En cuanto a los inicios de la Orientación en Costa Rica, según Sánchez y Gamboa (2010, citando a Barquero y Paniagua, 1986), fue en 1935 cuando llegaron a nuestro país, una misión pedagógica integrada por los profesores de la Universidad de Chile, estos realizaron un estudio en la educación costarricense y recomendaron el uso

de “la utilización de test, la adecuada utilización del tiempo libre y la necesidad de incorporar técnicas y procedimientos que permitan orientar a niños y jóvenes” (Baldares 2014, p. 13)

Pero no fue hasta 1949 que se creó el Departamento de Orientación en la Dirección General de Enseñanza, en el Ministerio de Educación, para este entonces el Ministro de Educación Pública era Uladislao Gámez Solano, quien nombró como director de este Departamento a Mariano Coronado como el fin de que se tomara en cuenta las recomendaciones que la misión de especialistas chilenos, había dado hacia catorce años atrás.

La década de los años cincuenta se puede considerar como la etapa de gestación que permitió el nacimiento formal de la Orientación en Costa Rica, catorce años después.

El primer orientador titular en Costa Rica fue, Edgar González, este fue becado y realizó sus estudios en Estados Unidos.

En 1951 y 1956 llegaron la primera y segunda Misión de la UNESCO, estos dieron continuidad a lo que empezó la misión chilena y así empezaron los preparativos del plan de Reforma de la Segunda Enseñanza.

En el año 1957 se publicó la Ley Fundamental de Educación, esta menciona en el artículo 22, inciso A

El sistema educativo asegurara al educando un servicio de orientación educativa y vocacional que facilite al educando la exploración de sus aptitudes e intereses, ayudándole a la elección de sus planes de estudio y permitiéndole un buen desarrollo emocional y social.

Hasta el día de hoy esta ley está vigente, aunque su aplicación fue a partir de 1964 que fue el año que formalmente nace la Orientación en Costa Rica.

A la vez en la Universidad de Costa Rica en 1964 se empieza con el primer Plan de Estudio de Licenciatura en Orientación en la Facultad de Educación y se crearon los Departamentos de Orientación en los noventa colegios que había en ese entonces.

En 1985 el Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública, con la participación de las asesorías nacionales y regionales, de profesionales en servicio, docentes de la Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional y un representante del Sindicato de Orientadores, definieron los propósitos de la Orientación que aún están vigentes. (Carvajal, 2014)

El 28 de octubre del año 2010 se crea el Colegio de Profesionales en Orientación.

Durante los 50 años que la Orientación tiene desde su nacimiento, ha enfrentado muchos retos, encontrando desafíos y creando oportunidades para la población estudiantil.

A lo largo de los años se han desarrollado e impulsado, desde el nivel nacional, regional e institucional, la ejecución de acciones y proyectos enmarcados en los componentes que caracterizan las áreas de intervención de los y las profesionales en Orientación, a saber: el educativo, el vocacional y el personal social. (Carvajal, 2014)

Así entonces, entendiendo el desarrollo de la Orientación tanto internacionalmente como en el plano costarricense, tal como lo expresa Molina (2004) esta ha ido evolucionando, desde un modelo clínico (más sujeto, menos circunstancias), hacia un modelo psicopedagógico (comunidad educativa involucrada),

hasta un modelo socio-psicopedagógico (involucra a la sociedad como actora sujeto y facilitadora), es decir, “desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, rico y comprensivo, procesual y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas del desarrollo de la persona” (Molina, 2004; p.9)

La Orientación en el contexto educativo, se puede ver cómo, un proceso de interacción dentro de un proyecto educativo, que ve a la persona en su contexto, y trabaja con ella en áreas como la personal-social, escolar, vocacional y comunitaria, siguiendo los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad.

Esto demuestra que el concepto de Orientación Educativa, va más allá de una definición, se forma mediante la interacción de diferentes elementos que le dan significado. Estos elementos, Molina (2004, p.11) los plantea de la siguiente forma:

1. La Orientación es un proceso permanente de interacción que se da a lo largo de toda la vida de la persona.
2. La Orientación atiende a la persona en correspondencia con su entorno.
3. La Orientación es una práctica pedagógica dirigida a las áreas personal-social, escolar, vocacional y comunitaria.
4. La Orientación se concibe como parte integrante del proceso y proyecto educativo.
5. La Orientación se sustenta en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad de las personas.
6. La Orientación asume funciones de diagnóstico, asesoría, asistencia, ayuda, desarrollo y de tutoría.

Es a partir de la interrelación de estos elementos que el significado de Orientación Educativa, se fortalece, ya que son estos los pilares en los que se sustenta.

Por lo cual, la definición de Orientación Educativa que sustenta la presente investigación, es la siguiente definición:

...un proceso interdisciplinario y transdisciplinario, sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno. (Molina, 2004, p.10)

Dado que la presente investigación, se desarrolló con población de secundaria, (octavo y décimo año), es importante retomar el concepto de Orientación Educativa, las modalidades, papel profesional y labores profesionales, que conforman la Orientación en este ámbito, y por consiguiente, la visión de un perfil más exacto en torno a esta área de intervención y el profesional que la desempeña.

### **2.2.1 Modalidades de Intervención**

En el contexto educativo, las diferentes situaciones que se presentan, requieren que se den diferentes abordajes de acuerdo con las características tanto de la situación en si como el contexto en el que se desarrolla.

Dado que la población con la que se trabaja en un ámbito escolar es numerosa y diversa, es que en la Orientación se trabaja desde tres modalidades, las cuales son elegidas por la o el profesional, según lo pertinente que esta sea para la situación a la que se le busca dar respuesta:

Es importante para ello, primeramente tener presente la finalidad de toda intervención en Orientación, la cual según Garita y Guevara (2010) citado por Guevara (2013), refiere a:

(...) promover aprendizajes en las personas, en relación con el conocimiento de sí mismas, del contexto social y cultural en que se desenvuelven y con la toma de decisiones autónomas y responsables; aprendizajes que les permitan transitar de su situación actual a una de mayor bienestar integral. (p.4)

Teniendo en cuenta esta finalidad, el o la profesional en Orientación selecciona la modalidad de intervención más acorde con la necesidad por resolver, siendo dos las modalidades de intervención en Orientación, grupal e individual.

### ***Modalidad Grupal***

La intervención desde la disciplina de la Orientación en el contexto educativo costarricense y principalmente en el Ministerio de Educación Pública, se desarrolla a nivel grupal desde dos estrategias, la orientación colectiva y la personal-grupal. Estas estrategias responden a características y objetivos específicos del grupo, cada una requiere destrezas específicas por parte de la persona profesional, quien con base a sus conocimientos decidirá aplicar una u otra modalidad.

El trabajo de las disciplinas de ayuda, con grupos, a lo largo de la historia, ha generado diferentes clasificaciones o definiciones, esto de acuerdo con las características de los grupos, la población con la que trabajan, las necesidades que presentan, el enfoque de la disciplina aplicado, entre otros (Vargas, 1997). Sin embargo

todas tienen una característica común, la Orientación en grupos, pues buscan a partir de la actividad grupal, facilitar el desarrollo integral de cada persona.

Así, la estrategia de Orientación colectiva así como de Orientación personal-grupal, tienen su campo de acción definido, siendo complementarias, ya que de la Orientación colectiva, puede surgir una situación que amerite ser intervenido desde la Orientación personal-grupal, o viceversa, la intervención personal-grupal, evidencie una necesidad para trabajar por medio de la Orientación colectiva.

### *Orientación Colectiva*

La Orientación colectiva es conocida como la «clase de Orientación» (Vargas, 1997; Muñoz, Estrada y Gómez, 2014), es la modalidad que más se usa en las instituciones de secundaria del sector público en el sistema educativo costarricense, pues se tiene programada una lección (sesión) semanal de Orientación colectiva (Pereira, 2004; Ureña y Robles, 2015). En ella, una o un profesional en Orientación trabaja con un grupo de estudiantes, con la intención de formarlos en destrezas para la vida, así como transferirles información específica que les ayuden a prevenir situaciones conflictivas en su diario vivir.

En esta modalidad se atiende a grupos numerosos de personas orientadas, se enfatiza en el contenido planeado para tal acción y se desarrollan actividades que invitan a estas a intervenir con opiniones sobre el tema planeado. La modalidad colectiva, según la recomienda Vargas (2014),

(...) es una forma de obtener mayor economía, cobertura y uso eficaz del tiempo; además de favorecer la interacción social y adaptación personal.

Es importante mencionar que, en algunas instituciones educativas, a cada

profesional de orientación le corresponde atender, en promedio, 250 a 400 estudiantes, lo cual limita el quehacer de la orientación y un alcance total. Estos datos justifican la utilización de la modalidad colectiva. (p.274)

Es importante para esto, que el clima grupal sea el adecuado, la o el profesional, como responsable, establece las normas que regirán la misma, y dará las pautas que guían las actividades, permitiendo la participación de todas y todos, y manteniendo tanto el orden del grupo, como el objetivo de la intervención.

Una respuesta integral a la necesidad, requiere poner atención no solo a las opiniones expuestas, sino también, a las interacciones que entre personas orientadas se genere, así como a los componentes no verbales que se presenten. Mediante un proceso de análisis de las necesidades, según Álvarez et al (2006), se detectan las necesidades del grupo, se prosigue con un proceso de planeamiento y su consiguiente ejecución, dando respuesta a esas necesidades, continuando con la debida evaluación del proceso así como la sistematización de la experiencia de la práctica profesional.

El posicionamiento teórico en este sentido, es importante, pues ayuda a comprender y guiar los diferentes momentos que se generan en la interacción grupal, motivados por el tema a tratar en el grupo, así lo señala Hansen (1981) mencionado por Vargas (1997, p. 93) al expresar que “la teoría es entonces importante en orientación, por dos razones fundamentales: como un método para ayudar al orientador a comprender a sus orientadas(os), y como un conjunto de lineamientos para la conducta de la orientación”

Esta modalidad, como se señaló anteriormente, está dirigida a trabajar con grupos numerosos de personas, sin embargo el número estará determinado por la

profundidad o especificidad del tema a tratar. Para efectos de esta investigación, se aprovechara las sesiones de Orientación, con el objetivo de identificar las dinámicas que presenta la población objeto de estudio al momento de la sesión, y recopilar información, útil como parte de la etapa de acercamiento, para luego ser un aporte al momento del trabajo directo con la población.

En estas circunstancias se requiere tener las destrezas necesarias para captar las diferentes intervenciones de las y los participantes y potencializarlas en dirección al objetivo planteado, por lo cual, es la modalidad más propicia para el primer acercamiento con las y los estudiantes, pues ayuda a generar confianza, empatía y apertura entre persona orientada-profesional en orientación, para llevar la intervención a un segundo momento más íntimo, sea bajo la modalidad personal-grupal y/o individual, modalidades que más adelante se explicarán.

#### *Orientación Personal-Grupal*

Esta modalidad se enfoca en la prevención secundaria, trabaja en situaciones y temas más específicos e identificados por medio de diagnóstico o la Orientación colectiva, siendo su materia prima, las vivencias de las y los participantes y la carga emocional que estas generan en ello, así como las ideas que de estas plantean. Mediante la relación grupal, hace que cada participante se empodere en su proceso resolutivo personal, de que el grupo comparte su misma situación, se genera un apadrinamiento grupal que facilita el crecimiento individual. Esto es afirmado por Rogers (1981) mencionado por Vargas (1997, p. 94) al expresar que "se reconoce que la resolución de la situación se halla en el propio poder del grupo y se manifiesta en el funcionamiento espontáneo de cada individuo".

Para ello, tal como lo afirma Vargas (1997, p. 94), la capacidad de él o la profesional investigador, requiere un equilibrio entre atención a varias personas y la validación y empoderamiento de sentimientos y pensamientos expresados por los individuos, todos bajo la consigna de aprovechar el poder grupal, y con ello captar con total detalle los conceptos que esta población plantea entorno al quehacer de la persona profesional en Orientación.

En este sentido, Garita (2012, p. 73) dentro de las competencias necesarias para la ejecución de los procesos grupales, indica que se requiere de la comprensión del acontecer grupal, lo que refiere a la capacidad del profesional investigador para saber comunicarse con el grupo, de forma eficaz, y prestar atención a todas las expresiones comunicativas generadas en la dinámica grupal, validar lo que expresan, y dar retroalimentación al grupo de lo que el profesional interpreta que han comunicado, permitirá la trascendencia profesional necesaria para el logro de objetivos.

Así mismo, la conformación de los grupos, dependerá de la madurez de sus integrantes, por lo que entre mayor edad tengan, más integrantes podrá tener, y viceversa, entre menos edad tengan, más pequeño será el grupo. Así se puede evidenciar de lo expresado por Hansen (1981) mencionado por Vargas (1997) cuando afirma:

...mientras más joven sea el grupo, más pequeño deberá ser su tamaño.

En la mayoría de los casos el tamaño del grupo, aún con adultos, no debe exceder de ocho a diez miembros, y este número deber ser reducido de cuatro a seis en aquellos grupos de edad a nivel de primaria. (p. 95)

### ***Modalidad de Orientación Individual***

Cuando se presentan situaciones que afectan exclusivamente a la persona, partiendo de su definición como ser humano integral, cuyas experiencias y vivencias son conceptuadas y entendidas de forma particular, por lo que sus pensamientos, sentimientos, y emociones al respecto serán exclusivos de ella, así como los comportamientos que se generen, requiriendo una atención más específica.

Esto hace necesario un abordaje que ayude a la persona en la clarificación de cada una de esas experiencias, para que de esa forma, encuentre por sí mismo las soluciones a su situación y de esta forma, logre avanzar en su desarrollo integral, este abordaje se logra por medio de la modalidad de Orientación Individual, “entendida como la relación personal que establece el y la profesional en Orientación con él o la estudiante, (...) y se parte del modelo de intervención directa e individualizada” (Ureña y Robles, 2015; p.15)

La Orientación individual, como modalidad, refiere a la relación de ayuda que ofrece un profesional al orientado, la cual, a través de un dialogo entre ambos, concretan la situación a atender, las causas y las posibles soluciones, teniendo siempre presente que “el objetivo principal de esta modalidad es satisfacer las necesidades específicas que precisan de una ayuda personalizada” (Ureña y Robles, 2015).

En la adolescencia, se presentan diferentes situaciones de índole personal y aunque no saben cómo resolverlos, hay una tendencia a inhibirse de externarlo en las sesiones grupales de orientación, de ahí que es importante brindarle un espacio privado donde la persona joven pueda conversar con tranquilidad y confianza sobre sus situaciones, a fin de buscar de forma oportuna la solución más adecuada a las mismas

y con la seguridad de que la confidencialidad de lo hablado se mantendrá intacta, sin ser divulgados a otras personas, quedando en la privacidad de la intervención individual, lo cual puede generar un alivio en la persona orientada para hablar con mayor libertad y detalle

La persona profesional de Orientación, a través de una escucha activa, ofrece observaciones, opiniones y análisis de la misma, de forma objetiva, con el fin de que la persona orientada logre establecer la solución más adecuada a dicha situación, motivo de la intervención. Para ello, recurre a la estrategia de la entrevista, la cual

...se constituye en la técnica por excelencia; su objetivo prioritario consiste en poner a disposición de la persona toda la información que se tiene de ella, ayudarle a descubrir aquellas dificultades que va encontrando en su proceso de desarrollo y proporcionarle elementos de reflexión para afrontar cualquier dificultad durante su vida. (Ureña y Robles, 2015; p. 15)

Esta intervención requiere que el o la profesional preste atención también a lo que no dice, a los aspectos no verbales; el acento con que pronuncia las palabras, los silencios, el contexto en que hace los acentos así como los silencios, la postura corporal, los gestos de su rostro y cuerpo, lo cual implica una capacidad de análisis de la comunicación por parte del o la profesional, así como una o un orientado con disposición a comunicarse, lo cual implica también, que la o el orientado participe de la intervención voluntariamente y no por imposición, esto teniendo presente la dignidad y respeto que merece la persona.

Estas características, hacen difícil darle una solución de forma inmediata, se requiere en primer instancia, que la o el profesional tenga claridad del contexto en que se desenvuelve el orientado, que entienda que esperan las personas significativas que están alrededor de él, y que tenga presente que las herramientas que le brinde le sean útiles en otros momentos de su vida y no de forma momentánea, así como que toda intervención pase por una serie de etapas para el logro del objetivo.

Así, Sanz (2007, p. 106), presenta dos posibles formatos o estructura básica de una intervención de orientación individual:

**Cuadro 1.** Posibles Estructuras de la Intervención

<b>Sanz (2007, p.106)</b>	<b>Myrick (1993), Snyder y Daly (1993), (mencionados por Sanz, 2007, p.106)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar y Diagnosticar el Problema</li> <li>2. Definir Metas y Objetivos</li> <li>3. Desarrollar un Plan</li> <li>4. Evaluar el Progreso</li> <li>5. Finalizar con la Relación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clarificación de expectativas</li> <li>2. Establecer la Relación y el Diagnostico</li> <li>3. Explorar y Descubrir Alternativas</li> <li>4. Fijación de Metas</li> <li>5. Planificar y Fijar un Plan de Acción</li> <li>6. Recogida de Datos</li> <li>7. Seguimiento y Evaluación</li> <li>8. Finalizar el Proceso</li> </ol>

Fuente: *Elaboración Propia*

Al mismo tiempo, Bruce (1995) mencionado por Sanz (2007, p. 107) deja ver la importancia de que la intervención cumpla con las fases antes mencionadas, se realicen transversalmente cuatro pasos que producirán los correspondientes cambios adaptados a los estadios evolutivos de las y los estudiantes, a saber;

**Paso 1.** Establecer una relación profesional mientras se diagnostica el problema.

**Paso 2.** Estudiar las diversas soluciones contempladas.

**Paso 3.** Establecer, a corto plazo, la meta conductual elegida por el estudiante y acotada por el orientador.

**Paso 4.** Llevar a cabo la intervención fijada por el orientador.

Finalmente, la decisión de cual modalidad de intervención es la más adecuada para abordar una situación, es de la persona profesional en Orientación como especialista, fundamentado en los criterios extraídos del proceso diagnóstico que se haya realizado previamente. Así en algunas oportunidades, la modalidad de orientación individual será la más adecuada, en otras será más pertinente realizar la intervención personal-grupal, o en otras, será más práctica realizar el abordaje desde la orientación colectiva.

En los apartados anteriores se aprovechó para referir a la orientación educativa y a las modalidades empleadas en el contexto educativo; a fin de poder ir aportando una comprensión más amplia hacia todos los aspectos vinculados con el quehacer de esa disciplina. Corresponde en los acápites siguientes referir a la Orientación en el sistema educativo costarricense, y desde ahí, entender el perfil de la persona profesional en Orientación, con el propósito también de ir comprendiendo en mayor profundidad las capacidades y competencias que debe poseer la persona profesional en Orientación, así como comprender como se configura el quehacer profesional en Orientación en el sistema educativo costarricense, esto por la importancia para el estudio.

### **2.3 La Orientación en el Sistema Educativo Costarricense**

La Orientación cobra mucho valor en el sistema educativo costarricense para el desarrollo vocacional del estudiantado, para la formación socio – afectiva, así como para una educación integral en cada una de las y los estudiantes en las diferentes etapas de vida por las que pasan a lo largo de su participación en el sistema educativo.

Es por esta razón que conocer y ahondar en las funciones que tienen estos profesionales, es de mucha importancia, pues permite analizar cómo estas colaboran con esa educación integral en las y los educandos, viéndolos como seres capaces de desarrollarse como personas únicas con habilidades y destrezas en diferentes áreas.

En el caso de Costa Rica, según la Dirección General de Servicio Civil-DGSC- (2015) dentro del sistema educativo costarricense, existen diferentes clases de puestos de Orientador y en las funciones designadas para cada clase, existen algunas similitudes y diferencias entre ellos. En el caso de las profesionales que trabajan en el Liceo Hernán Zamora Elizondo, los puestos que tienen son Orientador Asistente y Orientador 2 (Anexo 1).

Asimismo, tal como se menciona en la tarea 3 de Orientador Asistente, y la tarea 13 de Orientador 2, se debe planificar siguiendo los lineamientos técnicos y administrativos para profesionales de Orientación de la Educación General Básica III Ciclo y Educación Diversificada, establecidos por el Ministerio de Educación Pública (Anexo 2).

En este sentido, coincidiendo con Guevara (2014, p.15), dichas funciones en términos generales, y consideramos los investigadores, los lineamientos como su

complemento, hacen referencia al conjunto de deberes y responsabilidades que deben asumirse.

Estas funciones pueden agruparse en las siguientes categorías:

- Coordinar acciones.
- Proponer lineamientos
- Brindar asesoría y seguimiento.
- Coordinar y liderar.
- Promover diversas iniciativas.
- Participar en el diseño de los planes y programas.
- Elaborar recursos de apoyo.
- Formular propuestas.
- Emitir criterios técnicos.

Las funciones que deben de cumplir las y los profesionales de Orientación están ligadas con los objetivos planteados por Ministerio de Educación Pública para los diferentes niveles de secundaria en el Programa de Estudios y estos objetivos a la vez se vinculan con los componentes que el Ministerio de Educación Pública concibe para dichos profesionales.

Las funciones o tareas de estos profesionales se desarrollan para favorecer al estudiantado en su paso por la secundaria, pues son las y los estudiantes su principal razón de ser en la institución educativa en la cual laboran dichos profesionales. La eficacia en estas funciones puede valorarse mediante, entre otras estrategias, lo que las y los estudiantes perciben de estos debido a que son los que conviven diariamente

en el centro educativo. El alumnado es quien mejor percibe, experimenta y valora la Orientación y los procesos llevados a cabo en la práctica educativa diaria.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) cuenta con un Programa de estudios que las y los profesionales de Orientación deben de usar en el sistema educativo costarricense que se organiza de la siguiente manera: fundamentación teórica, objetivos generales de ciclo, objetivos de nivel, ejes temáticos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes y aprendizajes por evaluar, los cuales se plantean en forma secuencial. (MEP, 2005)

### **Objetivos generales de ciclo**

Se refieren a los conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades, valores, relacionados con el desarrollo vocacional que se espera que alcancen las y los estudiantes con la mediación de la persona profesional en Orientación o la persona docente, en los diferentes niveles de cada ciclo.

Estos objetivos, son elaborados por el orientador u orientadora, de acuerdo con el nivel. Para la elaboración de estos objetivos se debe de llevar a cabo un “proceso” que debe de partir de la vivencia de situaciones de aprendizaje

### **Objetivos de nivel**

Los objetivos de nivel deben responder a las particularidades y potencialidades de la población estudiantil, en concordancia con las diferentes etapas de su desarrollo evolutivo y con los contextos socioculturales en que se desenvuelven. Ministerio de Educación Pública. (2005)

La persona profesional en Orientación al tomar en cuenta la etapa de desarrollo del ciclo vida, y su entorno, para la preparación de los objetivos, estos será más apropiada a las necesidades que cada población presenta.

### **Ejes temáticos**

Cada uno de los ejes temáticos va vinculado con cada objetivo y estos aportan a las y los estudiantes su autoconocimiento

Constituyen el cuerpo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores relacionados con los componentes o áreas del desarrollo vocacional (Ministerio de Educación Pública. 2005):

1. Conocimiento de sí mismo.
2. Conocimiento del medio social
3. Toma de decisiones.
4. Compromiso y convivencia

Para el desarrollo de cada eje temático se toma en cuenta: el contenido, los procedimientos, los valores y actitudes. El profesional o la profesional en cada Institución Educativa deben de usar los recursos como técnicas, instrumentos o los recursos disponibles para lograr el objetivo propuesto.

Debe de valorar las características de cada grupo, los intereses, para lograr un mayor abordaje y que en cada uno de los grupos se evidencie el aprendizaje, el interés por las sesiones de Orientación.

### **Visión de la Orientación en el MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Según Carvajal, Estrada, Mora, y Vargas, (2012) se trata de brindar un servicio eficiente y eficaz en todos los niveles, ciclos y modalidades del Sistema Educativo Costarricense, promoviendo el desarrollo socio afectivo y vocacional de la población

estudiantil, mediante el uso de recursos tecnológicos, el trabajo en equipo e interdisciplinario y la participación activa, respondiendo oportunamente a las demandas, intereses y necesidades de las personas y la sociedad actual.

Es decir que las y los profesionales en Orientación llevan a cabo funciones que son vitales para que la institución donde laboran genere programas y actividades educativas en bienestar del alumnado, donde la coordinación con la parte administrativa de la institución es esencial, así como la colaboración del personal docente, de ahí que sea importante mantener una comunicación activa con todos los entes de la institución que favorezca al estudiantado no sólo en la planificación de actividades sino en la realización de las mismas, pues queda claro que es un trabajo conjunto y que no solamente es responsabilidad de las y los profesionales en orientación.

Para lograr estas metas, el Ministerio de Educación definen objetivos en cada uno de los niveles con el fin de dar un abordaje adecuado de acuerdo con la etapa en que se encuentra la población, a continuación se especifican los objetivos de octavo y décimo año, que son la población que se han visto involucradas en este estudio (MEP, 2005a y MEP, 2005b)

**Octavo año.**

- 1- Clarificar las aptitudes, intereses, valores, motivaciones relacionadas con el autoconcepto.
- 2- Aplicar los pasos básicos relacionados con la construcción de un proyecto de vida.

3- Relacionar los intereses, aptitudes y valores con las características que tienen diferentes ocupaciones.

4- Desarrollar habilidades para la toma de decisiones relacionadas con el bienestar integral.

5- Analizar la influencia de los factores externos en la formación de su identidad.

6- Clarificar actitudes y valores que favorecen las relaciones interpersonales.

7- Analizar la importancia de la relación de equidad entre hombres y mujeres en la sociedad actual.

8- Reconocer las responsabilidades que implica el ejercicio de sus derechos y deberes.

9- Reconocer los estilos de aprendizaje de mayor eficacia personal para el éxito escolar.

10- Analizar las potencialidades y debilidades que se poseen para abordar con éxito las diversas situaciones de la vida cotidiana.

11- Analizar valores y antivalores que se manifiestan en el desempeño de diferentes actividades ocupacionales.

### **Décimo año**

1- Analizar la identidad personal, confrontándola con los comportamientos asumidos en la vida cotidiana.

2- Analizar las habilidades, destrezas y actitudes que le posibilitan afrontar con éxito el estudio.

3- Analizar los factores que han influido en la conformación del estilo de vida actual.

4- Analizar las condiciones personales y ambientales relacionadas con la formulación de las metas.

5- Investigar las oportunidades educativas y de trabajo relacionados con sus intereses, aptitudes, necesidades y valores, partiendo de la situación existente.

6- Analizar los cambios sociopolíticos y económicos que se visualizan en el siglo presente siglo y las implicaciones en la toma de decisiones vocacionales.

7- Analizar las consecuencias personales y sociales de la vivencia responsable de la sexualidad humana integral.

8- Analizar la influencia de los medios de comunicación social en el desarrollo de la identidad sexual.

9- Analizar la práctica de los derechos y deberes como manifestación de compromiso personal y social.

10- Desarrollar actitudes y habilidades de participación y compromiso social, relacionadas con la prevención integral.

Cada uno de los objetivos planeados por el Ministerio de Educación Pública es de acuerdo con la etapa de desarrollo en la cual la población se encuentra, y también se toma en cuenta las necesidades que se viven en cada una de estas.

Por tanto, de acuerdo con estos objetivos, la persona profesional en Orientación hace un respectivo proceso en el cual estudia el contexto y las características del

grupo, esto con el fin de abordar los temas emergentes y de abordar las necesidades de cada uno de los grupos.

Teniendo en cuenta todos los puntos antes mencionados, cada uno de las y los profesionales deben de evaluar su trabajo, esto se puede hacer a través de los mismos estudiantes, con el fin de valorar su labor y conocer el pensamiento del estudiantado sobre la labor Orientadora. Así lo señala Guevara (2014, p. 15), cuando afirma que, “el ejercicio de estas funciones implica una serie de retos para las personas profesionales en Orientación, que laboran en las diferentes dependencias del Ministerio de Educación Pública: Central, regional e institucional”.

Es un reto al que cada profesional se enfrenta día con día, porque se enfrenta a situaciones a espacios de trabajo donde cada estudiante tiene una historia de vida, y son poblaciones distintas. Clarificarse y clarificar las expectativas a los diferentes actores sociales sobre lo que se espera del ejercicio profesional. Es importante tener presente que no siempre la realidad coincide con las percepciones del entorno. (MEP, 2014).

## **2.4 La Adolescencia**

La población con la que se realizó el presente estudio, son estudiantes pertenecientes a los niveles de octavo y décimo año de secundaria, grupos cuyos intervalos de edad se encuentran usualmente entre los 13,5 a 14,5 años (aprox.) y 15,5 a 16,5 años (aprox.) respectivamente, lo que indica que se está ante una población en la etapa del desarrollo denominada adolescencia, la cual presenta una variedad de características particulares importantes de tomar en cuenta en todo el proceso metodológico a realizar por las personas a cargo de la investigación.

### 2.4.1 Concepto

Según Etimologias.deChile.net, el término adolescente, deriva del verbo latino 'adolescere' (ad: a, hacia + olescere: forma incoativa de oleré, crecer.): crecer, desarrollarse. Así, 'Adolescente' deriva del participio presente que es activo 'adolescentem'; por tanto significa 'el que está creciendo o en el proceso de crecimiento'

Consecuentemente, en la actualidad, los principales organismos mundiales, define la adolescencia desde un criterio psicofisiológico. Esto se deduce de las definiciones desde las que abordan en sus agendas el tema de adolescencia.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016), al referirse al concepto de adolescencia, lo define como

...un período de transición entre la infancia y la edad adulta y, por motivos de análisis, puede segmentarse en tres etapas: adolescencia temprana (de 10 a 13 años de edad), mediana (14 a 16), y tardía (17 a 19). Es una época muy importante en la vida debido a que las experiencias, conocimientos y aptitudes que se adquieren en ella tienen implicaciones importantes para las oportunidades del individuo en la edad adulta.

En este mismo sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) define la adolescencia de la siguiente forma:

...el período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de

cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

Ambas definiciones, concuerdan en que la adolescencia va desde los 10 años hasta los 19 años, coincidiendo con Papalia et al., (2010), quien menciona que tiempo atrás, se enmarcaba el inicio de la adolescencia, con la pubertad, pero los estudios actuales demuestran que la pubertad, contrariamente a lo que se pensaba, es la fase final de la infancia, la cual inicia incluso antes de los 10 años y no a los 13 años, entre tanto, la adolescencia abarca desde los 11 años hasta los 20 años.

Estos cambios conceptuales, sobre la adolescencia, obedece, según Papalia et al. (2010), a que la adolescencia se define como una construcción social, ya que en las sociedades no industrializadas, la etapa de la adolescencia ni existía (y hoy en día, en ciertas culturas sigue sin existir), por cuanto con el cambio maduracional físico, niñas y niños pasaban a ser adultos.

Así mismo, es una etapa de múltiples cambios, caracterizada por inestabilidad. La persona entra en una fase de conflictos internos y externos propios de la confrontación que se genera entre los conocimientos aprendidos durante la infancia en el núcleo familiar, y lo que la realidad social le plantea a través de la socialización.

Esto propicia que se dé en la adolescencia un aumento de problemáticas psicosociales, ya que la persona se encuentra más vulnerable por la presión social a la que se ve expuesta. De ahí es que el concepto de esta población por parte de la

población adulta es algo bajo, aun cuando el 80% de la población adolescente sobrepasan esta etapa sin haber presentado problema alguno.

Propiamente en Costa Rica, el criterio predominante en la definición de la adolescencia es el jurídico, tomando en cuenta los derechos y deberes que la ley le asigna a cada persona según la edad en la que se encuentra. Siendo la adolescencia una etapa en donde se presenta el conflicto entre lo que la persona piensa y lo que la sociedad exige, es importante tener presente también el planteamiento de lo que es adolescencia desde la legislación nacional.

Las principales legislaciones de Costa Rica, en esta materia, son el Código de la Niñez y Adolescencia-CNA- (Asamblea Legislativa, 1998), así como la Ley General de la Persona Joven (Asamblea Legislativas, 2002), y ambos, en su respectivo artículo 2°, sobre definiciones, definen la adolescente como“(...) persona mayor de doce años y menor de dieciocho años de edad.”

Así mismo, la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica (PANI-UNICEF, 2009), extiende esta definición, explicando que

El proceso de desarrollo vital de estas personas se caracteriza por la sucesión de etapas (por edades) que reflejan cambios importantes en sus características físicas y anímicas. Es posible visualizar esta evolución a partir del momento inicial de la concepción, en el que la persona debe gozar de protección absoluta de su familia y del Estado hasta el momento de cumplir 18 años, a partir del cual ejerce sus derechos políticos, así como accionar otra normativa que protege sus derechos (p. 31)

Más adelante, refiriéndose específicamente a la etapa de adolescencia, la expone de la siguiente manera.

**Adolescencia (primera etapa).** Período que va desde los 12 a los 14 años. Se divide la adolescencia en dos etapas, de acuerdo con la realidad jurídica costarricense. En esta primera etapa, los y las adolescentes adquieren niveles de responsabilidad penal por sus actos ilícitos, de acuerdo con la Ley de Justicia Penal Juvenil, y en materia laboral tienen prohibición absoluta de trabajar. Se puede describir como una etapa de autoafirmación. Se inicia el interés por la pareja y por información acerca de la sexualidad. Para fortalecer la participación de la persona en la vida social, se requiere empoderamiento y desmitificación de la pubertad y de la adolescencia. Resulta pertinente la reflexión sobre proyecto de vida.

**Adolescencia (segunda etapa).** Etapa comprendida entre los 15 y 17 años. Para esta edad, el CNA reconoce la realidad del trabajador o la trabajadora adolescente, y le garantiza un régimen de protección (artículos 78 y siguientes). Al cumplir los 18 años de edad adquirirá los derechos políticos, momento en que culmina el período de adolescencia. Cuenta con autonomía psicológica y legal para establecer relaciones de noviazgo y para trabajar, aunque prevalece su derecho a la educación (p. 32).

Estos criterios en el abordaje de la definición de la adolescencia, refuerzan la idea de adolescencia como una etapa -10 a los 19 años de edad- de suma importancia para el desarrollo de toda persona, en la cual se pasa por un proceso de abandono de

la infancia, así como de preparación a la adultez, cambios físicos, psicológico, sociales, cognitivos, morales y vocaciones e incluso de implicaciones legales, dando forma a su identidad como ser individual y social.

### **2.4.2 Desarrollo de la adolescencia**

Con base en los objetivos del presente estudio, se centro en cinco niveles de desarrollo; Cerebral, Cognitivo, Lenguaje, Moral y Psicosocial. Esto permite un mayor entendimiento de la población objeto de estudio y facilita un mejor abordaje.

#### ***Cerebral***

Posterior a la pubertad, entre los 10-11 años de edad, inicia la adolescencia, la cual se extiende hasta los 17-18 años, donde se inicia la adultez temprana. En este período de tiempo, el cerebro presenta una gran actividad en su desarrollo. Siendo el lóbulo frontal el encargado de los procesos de razonamiento, análisis, abstracción, resolución de situaciones y toma de decisiones, es también, la última sección del cerebro en madurar (Carazo y López, 2009), por lo que es en la adolescencia, donde se generan los mayores cambios a nivel estructuras cerebrales, por la mielinización progresiva que se desarrolla en esta etapa, y que finaliza a inicios de los 20 años

Al ingresar a la pubertad, el cerebro adolescente se ve influenciado por la red cerebral socioemocional, de ahí que en la adolescencia, sus decisiones se deban a más impulsos o reacciones ante un estímulo determinado y no por un proceso racional y consciente sobre el mismo estímulo. La otra red cerebral que interviene en la toma de

decisiones, es la de control cognoscitivo, la cual se desarrolla más en los últimos años de la adolescencia e inicio de la adultez joven, de ahí que en este período se den tantas conductas de riesgo incluso de forma colectiva (Papalia, 2010).

Cada etapa de la adolescencia, al ser el desarrollo cerebral progresivo, presenta características particulares en cada uno de sus estadios, a saber, adolescencia temprana y adolescencia mayor. En la adolescencia temprana (11-13 años), la estructura cerebral con mayor control en la toma de decisiones es la amígdala, estructura importante para la codificación y procesamiento de la información sensorial y emocional, almacena componentes de la memoria relacionados con la emoción (Carazo y López, 2009; p.74).

La amígdala se activa, toma el control del procesamiento de información bloqueando el accionar del lóbulo frontal, presentándose conductas contrarias a decisiones racionales de sobrevivencia (Carazo y López, 2009; p.67).

Entre tanto, en los adolescencia mayor (14 a 17 años), se presenta un mayor control sobre las decisiones por el lóbulo frontal, de ahí que las acciones sean más racionales, sensatas, y presenta un disminución de la impulsividad, contribuyendo a que sus apreciaciones sean más certeras (Papalia, 2010)

Por medio de la estimulación cognoscitiva a través del aprendizaje, la persona adolescente logra fortalecer las conexiones neuronales en torno al pensamiento, entendimiento de conceptos y control de impulsos, estableciendo las bases nerviosas que le servirán toda su vida.

### ***Cognoscitivo***

Al iniciar la adolescencia (11 años), comienzan a entender mejor el tiempo histórico y espacio extraterrestre, lo que implica el perfeccionamiento de la capacidad de pensamiento abstracto, lo que le ayuda a entender mejor el álgebra y el cálculo así como las metáforas y alegorías que se le planteen, y también pueden, además de hacer planteamientos concretos, realizar planteamientos probabilísticos e hipotéticos.

Esta capacidad de pensamiento abstracto también influye en la parte emocional, pues ya no solo se limita a aspectos concretos físicos palpables (amor a un padre, odio a una persona) sino que comienza a involucrarse emocionalmente con conceptos abstractos como la libertad o la explotación humana.

Pasar del razonamiento concreto al razonamiento formal, según Piaget (mencionado por Papalia, 2010) obedece tanto a la maduración cerebral como a la ampliación de las oportunidades ambientales que permitan una estimulación apropiada.

La madurez del lóbulo frontal se evidencia a través de la forma en que las y los adolescentes procesan la información. A través de la experiencia, se determinan cuales conexiones neuronales se conservan y fortalecen, lo cual hace que el proceso aunque progresivo, es particular a cada adolescente.

#### *Cambios mesurables en la cognición adolescente*

- *Cambios Estructurales:*

Se refiere a los cambios que se generan tanto en la capacidad de la memoria de trabajo como en la cantidad creciente de conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo (Papalia, 2010). La memoria de trabajo, aumenta con rapidez en la niñez y continua ampliándose en la adolescencia, lo que contribuye a que puedan lidiar con

las situaciones que se les presentan tanto simples como complejas y que implica diversidad informativa.

En cuanto a la memoria de largo plazo, esta contiene información que puede ser declarativa, procedimental o conceptual. Información (conocimiento) declarativo: conocimiento referente a hechos o fundamentos. Información Procedimental: Todo lo que refiere a habilidades y destrezas, capacidades para realizar una tarea. Información Conceptual: Comprensión de conceptos, constructos y términos, entendimiento del porqué de algo.

- *Cambios Funcionales:*

Los procesos por los cuales se captura, administra y contiene la información, siendo los que más presentan un avance en su desarrollo durante la adolescencia; el aprendizaje, el recuerdo y el razonamiento.

Durante la adolescencia se presenta un incremento continuo de la velocidad de procesamiento, así como un mayor desarrollo de la función ejecutivas en habilidades como atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de respuestas impulsivas y control de la memoria de trabajo.

### ***Desarrollo del Lenguaje***

A partir del desarrollo del pensamiento formal, también su lenguaje se ve influido, pues ya la persona adolescente puede expresarse y opinar sobre temas más abstractos, lo que también involucra el uso de términos como "sin embargo, probablemente, etc.", es consciente del simbolismo de las palabras, su multiplicidad de significados, la factibilidad de la ironía y el sarcasmo, así como los juegos de palabras (Papalia, 2010).

Adquieren la capacidad de establecer una opinión sobre un tema determinado, intercambiarlo con otra persona, entender que esa persona tiene una opinión determinada al respecto que puede ser distinta o similar a la suya y entablar una conversación al respecto. Esto conlleva la capacidad de desarrollar líneas de lenguaje diferente ya sea si se trata de una conversación entre iguales o con un adulto (Rivero y Fierro, 2005; Papalia, 2010)

Las construcciones lingüísticas particulares de las y los adolescentes, les permite tener un lenguaje propio, que los agrupa como comunidad social y al mismo tiempo aislando a otras comunidades sociales (adultos principalmente) (Supisiche, Cacciavillani y Renzulli, 2010; Papalia, 2010). Si bien estos términos pueden llegar a arraigarse en el discurso cotidiano de la sociedad en general, este lenguaje tiene la particularidad de una renovación terminológica continua, lo que le permite mantener el principio de exclusividad.

Aspectos demográficos como género, etnia, edad, región geográfica, estrato social, entre otros, también influyen en el lenguaje adolescente, pudiendo haber incluso diferentes dialectos adolescentes en una misma región (Rosales, 2011).

### ***Moral***

El perfeccionamiento del pensamiento racional formal, también tiene implicaciones a nivel moral. Por medio del razonamiento abstracto, pueden analizar y entender la posición de otra persona, lo que le permite también desarrollar la capacidad resolutoria de situaciones, así como las habilidades sociales, todas con implicaciones morales intrínsecas.

Luego de los 10-11 años, la persona comprende mejor lo que significa la autoridad e identificarla en quien la ejerce, es más consciente de lo que está bien y que no, por lo que procura "ser buenas", así como obtener aceptación por parte de los demás y así como de la sociedad misma

A medida que va creciendo, logra reconocer situaciones conflictivas, puede emitir juicios basados en principios de bien, la igualdad y la justicia. La moral se mide en relación al proceso racional que lleva a la respuesta y no a la respuesta como tal.

Asimismo, no se debe dejar de lado la influencia de la familia, grupo de pares y el contexto sociocultural en el desarrollo de la moral. Madres, padres y/o personas encargadas, son los principales responsables del establecimiento de valores y principios, y es en los primeros años de la vida que se fundamentan en una persona. La interacción con el grupo de pares propicia también el intercambio de principios morales, y el debate en torno a estos principios. Por último, el contexto sociocultural, está cargado de estructuras conceptuales, incluyendo niveles morales, los cuales confrontan en la mayoría de los casos con los establecidos en el núcleo familiar.

### ***Psicosocial***

Anteriormente se explicó, como el desarrollo cognitivo, permite que la persona adolescente amplíe su esfera de pensamiento, pasando de aspectos concretos a abstractos. En la construcción de la identidad no es la excepción, lo que permite el desarrollo de una "Teoría del yo", la cual busca dar sentido a su yo, proceso saludable y vital que toma como fundamento, lo alcanzado en las etapas anteriores, aun cuando estas no se hayan resuelto por completo.

La teoría más importante en el tema de construcción de la identidad es la planteada por Erikson, la cual plantea que en la adolescencia, la persona entra en un período de crisis llamada Identidad vs Confusión de Roles, el cual busca que la persona logre un sentido coherente del yo y un rol social aceptable. La identidad según Erikson (citado por Papalia, 2010) se construye a medida que los jóvenes resuelven tres situaciones importantes: Elección Ocupacional, Adopción de Valores, y Desarrollo de Identidad Sexual.

Al llegar a la adolescencia, la persona busca como aplicar las habilidades necesarias para tener éxito en su cultura, adquiridas en la infancia. Ante las dificultades de ejecutar exitosamente dichas habilidades, surgen las situaciones de riesgo, como actividad delictiva o embarazos tempranos. Otro aspecto que afecta este proceso, es la presión social que viven adolescentes y que los empuja a actuar como adultos antes de tiempo.

El logro de esta etapa, trae consigo el establecimiento del constructo de fidelidad, entendido como lealtad, fe y sentido de pertenencia hacia alguien o algo (Dios, personas cercanas, o valores, creencias, ideología política, etc.) La fidelidad como extensión de la confianza, ahora ya entendida en un plano de merecimiento (digno de confianza). En esta etapa, sin embargo, aún no ha llegado a su estadio de madurez, en el cual, la fidelidad se establece en el plano de la responsabilidad, y el compromiso.

La confusión de roles es el mayor peligro en el éxito de esta etapa. En su intento por encajar, la persona adolescente puede caer en un momento de incertidumbre de quien es realmente. Se encuentra con la situación de que "repentinamente" ya no es

niño y *por consiguiente*, no puede actuar como tal, es decir, se ve excluido de dicho grupo social, y por otro lado, se encuentra con la presión adulto centrista que le exige actuar con niveles de responsabilidad y compromiso más propios de la etapa adulta que de la etapa en la que se encuentran. Estas circunstancias ralentizan el éxito de la etapa de desarrollo de la identidad y el éxito ante la crisis.

La perspectiva teórica planteada, hace un recorrido por las principales aristas englobadas en el constructo del objeto de estudio: las percepciones. Igualmente se incorporaron todos aquellos tópicos que han permitido al equipo de investigación apropiarse de conocimientos y herramientas para el desarrollo de todo el proceso de profundización, de análisis y de construcción de los hallazgos.

### **Capítulo III. Marco Metodológico**

En este capítulo se describe el marco metodológico de la investigación realizada, el cual comprende: el tipo de investigación, generalidades, su naturaleza, en qué consiste el método utilizado, sus principales características, criterios y requisitos que permitieron llevar a buen término esta investigación. También, en este capítulo se explica cómo se realizó el acceso al campo; se describe el escenario donde se llevó a cabo la investigación, así como las fuentes de información, la definición conceptual de las categorías de análisis y las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos. Además, se detallan los procedimientos que se siguieron para ello y las estrategias para el análisis de los datos.

#### **3.1 Enfoque y tipo de investigación**

##### **3.1.1 Enfoque de investigación**

El enfoque de investigación constituye la forma de plantear la resolución de un problema, pero dentro de lineamientos definidos, es el que determina cómo se actuará con respecto a la investigación. Para Barrantes (2013, p. 76) el enfoque en una investigación es un elemento de gran importancia para desarrollar un trabajo, por la determinación de las acciones que permite a las personas investigadoras actuar de una forma acertada en el proceso.

El estudio realizado se ubica como una investigación cualitativa la cual, según Vera (2008) en el sitio digital [www.ponce.inter.edu](http://www.ponce.inter.edu), consiste en estudiar la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. Esta procura lograr una descripción integral, por medio del análisis exhaustivo, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular.

El enfoque cualitativo se concibe como el enfoque alternativo, el cual no acepta la separación de las personas del contexto en el que se desarrollan sus vidas, sus comportamientos, así como la visión epistemológica con que intervienen las personas participantes en la investigación y las interpretaciones que hacen estas de las condiciones que deciden sus conductas y de la percepción que tienen de los resultados de las investigaciones en los que participan (Goetz y Le Compte, 1988).

De acuerdo con Cook y Reichardt (1995), la investigación cualitativa no pretende la generalización de resultados, sino el estudio en profundidad de casos particulares. Según Barrantes (2013) este tipo de investigación es coherente con una concepción fenomenológica, inductiva y orientada al proceso; también, señala que pone énfasis en la profundidad y no necesariamente sus resultados se traducen en términos estadísticos.

Para Taylor y Bogdan (1986) la investigación de tipo cualitativa es aquella en que se da una producción de descripciones sobre las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Así mismo, para Maxwell (1996), los estudios cualitativos se enfocan a situaciones específicas y enfatizan en las palabras y los significados más que en los números. Por ello, Maxwell (1996) afirma que este tipo de investigación puede tener cinco propósitos particulares, para los cuales los estudios cualitativos son especiales:

- a) La comprensión del significado: refieren a la “perspectiva del participante”; consiste en comprender no solamente los “relatos” sobre sus experiencias, sino también, el sentido que le dan a las mismas y cómo este influye en su comportamiento.

- b) La comprensión del contexto particular: dentro del cual actúan las y los participantes, y la influencia que este contexto tiene sobre sus acciones. De este modo, pueden entender cómo se configuran los acontecimientos, acciones y significados, influenciadas por las particularidades del contexto en la que ocurren.
- c) Identificación de fenómenos no previstos y sus influencias, y generación de nuevas teorías.
- d) Entendimiento o comprensión del proceso sobre el por qué los eventos y las acciones tienen lugar. La idea es entender o comprender los procesos, más que los productos.
- e) Desarrollo de explicaciones causales, pero no en términos de correlación o covarianza, como en los estudios cuantitativos, sino como teoría de procesos (con base en un análisis de los procesos casuales, por qué algunos eventos influyen en otros).

Como afirma Maxwell (1996), a menudo los estudios cualitativos emplean pequeñas muestras de representatividad incierta, lo que usualmente significa que el estudio puede únicamente sugerir respuestas a preguntas planteadas en términos genéricos. En cambio puede confiablemente responder a preguntas en términos particulares. El o los casos no son tratados como muestra de una población mayor, sino como un caso particularmente significativo, como ocurre con esta investigación. Su principal preocupación no es la generalización de los resultados, sino desarrollar una adecuada descripción, interpretación y teoría de ese caso particular.

La pertinencia del enfoque para la investigación desarrollada se enmarca en lo mencionado por Hernández, Fernández y Batista (2010) cuando explican que "la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de las y los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto." (p. 364). Esto permitió entender las percepciones de la población estudiantil participante del estudio, acerca del quehacer profesional en Orientación.

Taylor y Bogdan (1992) citado por Gurdían (2007) destacan principios comunes en la investigación cualitativa:

- Es naturalista, se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Las investigadoras tratan de comprender el contexto y las personas de acuerdo con el marco de referencia de ellas mismas.
- Es holística, ven al escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas son vistas en su totalidad como un todo integral-holístico-(completo, íntegro, entero), que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Es inductiva, su ruta epistemológica-metodológica se relaciona con el descubrimiento y el hallazgo y no con la comprobación o la verificación.
- Es interactiva y reflexiva, las investigadoras son sensibles a los efectos que ellas mismas causan sobre los sujetos actuantes.
- No imponen visiones previas, tratan de suspender o apartarse temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y prejuicios.

- Es abierta, incluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos o antagónicos. Todas las perspectivas son valiosas, todos los escenarios y todas las personas son dignas de estudio.
- Es humanista, se busca llegar por diversos medios y técnicas al ámbito de lo privado-de lo personal- lográndolo a partir de vivencias-experiencias, percepciones, concepciones, acciones y conductas de quienes lo viven.
- Es rigurosa. Se busca resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad y del consenso (p., 199).

En síntesis, la investigación cualitativa se caracteriza por la subjetividad, por estudiar situaciones cotidianas en su contexto natural, por ser flexible, abarca los fenómenos en su totalidad, utiliza la categorización, no pretende el análisis estadístico, permite incorporar hallazgos durante la investigación e involucra sustancialmente a los sujetos de la misma.

En el caso de la investigación emprendida se consideró muy oportuno el enfoque cualitativo porque las personas investigadoras encontraron que es el que ayuda a dar respuesta a los objetivos del estudio, y de tener el acercamiento necesario con las personas informantes a fin de comprender como ellas perciben en quehacer profesional en orientación.

### **3.1.2 Tipo de investigación**

El tipo de investigación utilizado es la etnometodología. Según Gurdián (2007) la etnometodología de Garfinkel es una corriente que pretende describir el mundo social y cómo se está construyendo continuamente, emergiendo como realidad objetiva,

ordenada, *inteligible y familiar*. No trata los hechos sociales como cosas, sino considera la auto organización del mundo social situado en las actividades prácticas de la vida cotidiana de los miembros de la sociedad y no en el Estado, la política o cualquier superestructura abstracta, interpretando y representando el mundo social y se vale del análisis conversacional (p. 38).

De acuerdo con su orientación el método etnometodológico es explicativo, trata de dar respuestas a situaciones concretas para luego tomar decisiones o plantear cambios. El método etnometodológico es de naturaleza empírica al trabajar con hechos de experiencia directa no manipulados. A la vez, es una situación no controlable, dado que no es un experimento de laboratorio, sino que se trabaja con las experiencias intergrupales de los actores y sus respuestas ante estas y los contenidos de un programa específico o situación particular; de ahí la importancia del método elegido. Para el caso de la investigación realizada se trabajó con grupos de estudiantes de octavo y décimo año y se conversó con ellas y ellos para poder captar sus percepciones acerca del quehacer de las profesionales en Orientación.

En los estudios en los que se abordan percepciones se trata de captar fundamentalmente lo que dicen las y los protagonistas principales, entendiendo la etnometodología tal como la expone Barrantes (2013) al afirmar que:

Estudia los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y acciones, por medio de las actividades humanas. Su característica distintiva se centra en el estudio de estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas cotidianas (p., 220)

Las personas seguidoras de la corriente etnometodológica dedican mucha atención al análisis de las explicaciones de las personas, así como a los modos como son ofrecidas, aceptadas o rechazadas por las o los demás. Esta es una de las razones por las cuales el análisis conversacional se torna crucial. Considera que todas las explicaciones deben ser interpretadas dentro de un contexto específico. Esto significa que no quiere imponer a las y los actores su visión del mundo y prefiere intentar establecer empatía con esos actores, ocupando su lugar e intentando contemplar la realidad desde su perspectiva.

La investigación realizada utilizó el enfoque etnometodológico, pues este se interesa en comprender como los individuos dan sentido a su contexto y, al mismo tiempo, realizan sus acciones cotidianas dentro del mismo. Se parte del interés de la investigación el cual fue analizar, comprender, y reflexionar de manera amplia, las expresiones (pensamientos) y los comportamientos (emociones) de la población estudiantil de octavo y décimo años del Liceo Hernán Zamora Elizondo, de Dulce Nombre en Vásquez de Coronado, en su experiencia en Orientación, la interpretación y el sentido que le dan al quehacer y de esa forma, se logró determinar las percepciones de dicha población respecto al quehacer profesional en Orientación.

Se trabajó con personas y señalamientos individuales y significativos por medio de conversaciones individuales y colectivas que permitieron al equipo investigador ir captando las percepciones desde lo que dicen los informantes claves.

Este estudio se llevó a cabo en un ambiente natural, donde se producen eventos y acontecimientos, a los cuales el equipo investigador se aproximó para

comprenderlos, *interpretarlos* y analizarlos rigurosamente, es de esta forma cómo fue posible capturar las percepciones estudiantiles.

## **3.2 Contexto e informantes**

### **3.2.1 Contexto**

El presente estudio como ya se indicó se desarrolló en el Liceo Hernán Zamora Elizondo, con la población que cursaba los niveles de octavo y décimo años, en año 2015.

El Liceo Hernán Zamora Elizondo se ubica en la comunidad de Dulce Nombre de Jesús de Coronado, cabecera del distrito de Jesús del Cantón Vázquez de Coronado, que fue fundado el primero de enero de 1910. Es el cantón número once de la Provincia de San José y se encuentra dividido a su vez en cinco distritos: 1) San Isidro, 2) San Rafael, 3) Jesús (Dulce Nombre), 4) Patalillo, y 5) Cascajal.

El cantón tiene una extensión de 222 kilómetros cuadrados con una población aproximada a los 70.000 habitantes, su cabecera del cantón San Isidro tiene una extensión de once kilómetros cuadrados y una población cercana a las 12,000 personas.

Al igual que muchos otros sectores del país, aquí se ha experimentado un acelerado proceso de urbanización, este fenómeno trae consigo un costo de oportunidad: el desarrollo y el crecimiento poblacional implica el aumento de los problemas sociales (delincuencia, drogadicción, violencia intra familiar y social, entre otros), los efectos de esa urbanización se expresaron con claridad en la institución y constituyen en la actualidad la esencia de la problemática externa, que se expresa

*internamente en la individualidad* de cada uno de las y los estudiantes de la institución, según palabras del director y de las orientadores del Liceo.

Por causa del crecimiento poblacional, los colegios existentes del cantón: Liceo de Coronado y Liceo de San Antonio, ya no tenían capacidad para satisfacer la demanda de matrícula, especialmente de los estudiantes egresados de la Escuela de Dulce Nombre.

La comunidad de Dulce Nombre se organizó para solicitar la creación de un Liceo en ese distrito, por lo tanto se realizaron las gestiones necesarias para buscar un terreno cercano a la escuela del lugar.

Se logró la donación del terreno mediante convenio entre el Ministerio de Salud y de la Universidad de Costa Rica. El terreno está ubicado en el límite entre el cantón de Moravia y el cantón de Vásquez de Coronado. Cabe destacar que una calle separa a la institución de la comunidad de Dulce Nombre.

En octubre del año 1999, como fruto del Foro de Mejoramiento de la Calidad Educativa de la Enseñanza Media, en el cual se planteó la necesidad de iniciar las gestiones para la construcción de un nuevo colegio en Coronado, por la incapacidad que tenía la Escuela Dulce Nombre de Coronado para asumir la matrícula de sexto año.

Así en la primera semana de enero del año 2001, se funda el Liceo, con el compromiso del señor Ministro de Educación Pública, Lic. Guillermo Vargas, de que ese centro educativo se construiría en terrenos de la Municipalidad de Moravia, por no existir un terreno adecuado cerca de la Escuela, pero que ese centro pertenecería y dependería, para la posteridad de la Municipalidad de Vásquez de Coronado.

Esta situación se mantuvo durante la construcción del Liceo, cuando la Municipalidad de Moravia clausuró la construcción porque según el alcalde de ese momento, no se contaba con los permisos respectivos; no obstante, gracias a la gestión del director Carlos Enrique Artavia Meneses se levantaron los sellos y se continuó con las labores, para que en 59 días se entregaran las instalaciones debidamente terminadas, el liceo se inauguró el 30 de abril del año 2002.

El entonces Presidente Dr. Miguel Ángel Rodríguez, con la presencia de los alcaldes de Coronado y Moravia, en presencia de las autoridades de gobierno firman el acuerdo de cooperación mutua para con el Liceo, dándole la responsabilidad principal a la Municipalidad de Coronado, y dejando claro que el Liceo físicamente pertenecía al cantón de Moravia y jurisdiccionalmente, al cantón de Vásquez de Coronado.

Dado lo anterior, si bien es cierto que el Liceo Hernán Zamora Elizondo por ubicación geográfica pertenece al cantón de Moravia, la mayoría de las y los estudiantes provienen del distrito de Dulce Nombre de Coronado y de otros distritos del cantón Vásquez de Coronado.

El Liceo inicia labores el 3 de febrero del año 2001 con 240 estudiantes: 130 varones y 110 mujeres, se ubicó en las instalaciones del Salón Parroquial de San Isidro de Coronado, su horario inicial fue de 7:00 a.m. a 4: 00 p.m., esta situación se mantuvo por un período de un año. El 5 de febrero del año 2002, se traslada a las instalaciones de la Escuela San Francisco de Coronado, en donde labora hasta la conclusión de sus propias instalaciones en Dulce Nombre de Coronado.

Su primer director fue el Licenciado Emilio Arias Martínez, quien escogió en conjunto con el Consejo de Profesores un diseño elaborado por un estudiante como

emblema de la Institución, que fue modificado por el Lic. Carlos Enrique Artavia Meneses, para hacerlo más acorde con la realidad de entorno social y geográfico de la Institución.

Los otros directores de esta institución fueron Licenciado Carlos Enrique Artavia Meneses (2002- 2003), Licenciado David Johnson Ward (2004-2005), Licenciada Elena Martínez Avendaño (2006), Licenciado Eduardo Vargas García (2008-2009), Licenciado Javier Arce Vargas (2010), M.Sc. Vera Violeta Elizondo Herrera (2011-2012) y en la actualidad el M.Sc. Giovanni Barillas Solís (2013-2015).

Actualmente, el Liceo Hernán Zamora Elizondo es una institución de pública en la que se imparte el tercer ciclo de la educación general básica y la educación diversificada académica con valor agregado, el área de influencia del centro educativo es del sector de Vásquez de Coronado, Moravia y Guadalupe, los servicios educativos y de apoyo que provee son: Inglés conversacional, internet, fotocopiado, casilleros, becas, comedor y soda.

Algunas de las actividades “extracurriculares” que se planifican para favorecer la convivencia en la institución son las actividades deportivas, el festival de las artes, el día de música y el del niño, además de giras con temas variados, así como grupos artísticos para teatro, danza, banda y coro. Su infraestructura posee dieciocho aulas, una biblioteca, un laboratorio de cómputo y un comedor escolar, la zona verde que posee la institución es bastante extensa.

La misión del liceo es “potenciar las capacidades, las distintas inteligencias y aptitudes humanas de sus estudiantes, dentro de un marco de derechos y deberes sociales, políticos y culturales que fomenten la toma de decisiones asertivas y logren

una vida de tolerancia, respeto, trabajo y disciplina hacia sí mismo, la comunidad y la institución y para su desarrollo personal, facultándolo para alcanzar sus metas académicas, espirituales y culturales”.

La visión institucional reside en poder “lograr una institución que trabaje en equipo, para ofrecer un servicio educativo de calidad total, humanista e integral que estimule así el desarrollo integral del estudiante como ser humano digno y una persona con derechos y deberes, en un ambiente agradable y seguro”.

Se destaca seguidamente información que se incluye en el plan institucional del liceo.

### ***VALORES***

Valores estratégicos:

- Cooperación, liderazgo y prestigio

Valores conductuales:

- Profesionalismo, efectividad, innovación, compromiso, excelencia.

### ***PERFIL DE SER HUMANO***

Estudiantes capaces de enfrentar los retos que impone la vida, con conciencia social y actitud positiva.

### ***ÁREAS DE INTERÉS PRIORITARIO***

De acuerdo con las necesidades existentes, las áreas de atención prioritaria son las siguientes:

1. Mantenimiento de la infraestructura
2. Fomentar las áreas de convivencia y armonía

3. Relaciones sociales entre todo el personal docente y administrativo, estudiantes, padres de familia y grupos de apoyo.

4. Mejoramiento del Rendimiento Académico

5. Deserción estudiantil

6. Convivencia con la naturaleza para promover el Desarrollo Sostenible

7. Propiciar la equidad y favorecer el acceso a la educación

8. Satisfacer la demanda educativa

### ***ESTRATEGIAS DE TRABAJO***

1. Lograr el desarrollo de una planificación estratégica y participativa de la institución en la propuesta por medio de equipos de trabajo.

2. Promover un estilo de Dirección democrático y participativo, que permita una comunicación y un clima organizacional satisfactorio caracterizado por las relaciones horizontales bidireccionales.

### ***OBJETIVOS ESTRATÉGICOS***

1. Atender las áreas de intervención prioritarias en los ámbitos administrativos y curriculares para mejorar el Rendimiento Académico y minimizar la deserción estudiantil.

2. Implementar un proceso de planificación curricular y administrativa que sea participativa, democrática y contextualizada, que permita una mayor cobertura y equidad del proceso educativo.

3. Involucrar a todos los miembros de la organización en la planificación, para favorecer el logro de la misión y la visión institucional.

4. Consolidar la formación de equipos de trabajo para el cumplimiento de las actividades curriculares u extracurriculares.
5. Propiciar un clima organizacional acorde con la comunidad educativa.
6. Fomentar las condiciones que permitan potenciar las inteligencias múltiples y calidades humanas de nuestra población estudiantil, para mejorar el Rendimiento Académico, minimizando la deserción.
7. Ofrecer al estudiante un servicio educativo humanista, integral y de calidad que propicie la inclusión y favorezca el acceso a la educación.
8. Implementar estrategias educativas que propicien actividades tecnológicas, creativas e innovadoras en aras del mejoramiento de la calidad de la educación.

### **3.2.2 Acceso al Contexto del Estudio**

El acceso al campo, Rodríguez, Gil y García (1996), es el proceso mediante el cual la investigadora o el investigador van accediendo a la información fundamental para su estudio. El primer paso o momento consiste en solicitar el permiso para ingresar a la institución donde se realizará la investigación. No obstante, el acceso al campo es mucho más complejo que la consecución de un simple permiso; estos mismos autores advierten que este acceso podría verse limitado por la baja disposición de las personas a informar ciertos temas o por la desaprobación de las personas con respecto a la forma en que el investigador o la investigadora enfocan ciertos problemas.

Por lo tanto, siguiendo a Rodríguez y otros (1996), se puede afirmar que el acceso al campo constituye la apreciada posibilidad de recolectar un tipo de

información que las y los participantes, en un proceso educativo, sólo proporcionan a aquellas personas en quienes confían y que ocultan a las demás. Por ello, se considera que el acceso al campo es la llave que el equipo investigador debe cuidar, pulir y conservar como un apreciado tesoro, durante todo el proceso de investigación. De ahí que Rodríguez y otros (1996) afirmen que es una tarea que persiste, con mayor o menor exigencia, a lo largo del proceso de recolección de datos.

Con esa claridad, sobre la importancia del acceso al campo y su efecto en el logro de una contextualización adecuada y fiel con la realidad de este estudio, se inició el primer acercamiento a la institución elegida a principios de octubre del 2014; se destaca que este acercamiento ha continuado a la fecha de conclusión del trabajo de campo hasta marzo de 2016.

El proceso de acceso al campo, dio comienzo con la etapa de selección de la institución según los criterios, en primera instancia una institución de secundaria académico diurna pública y en segunda de fácil acceso para las investigadoras y los investigadores; esto último con el objetivo de ir a la institución las veces que fuera necesario.

Con esa intención se visitaron los colegios de la zona de Goicoechea, Moravia y Coronado, el circuito educativo 02 que corresponde a la zona de Goicoechea, en este lugar se visitaron el Colegio de Mata de Plátano ubicado en el distrito de Mata de Plátano y el Colegio Salvador Umaña Castro, en el distrito de Ipís.

En la zona de Moravia cuyo circuito educativo es el número 05, se visitó el Liceo de Moravia ubicado en el distrito de San Vicente. Para el circuito 06 correspondiente al sector de Vásquez de Coronado se visitó el Liceo de San Antonio ubicado en el distrito

de Patalillo, también incluyó la visita al Liceo de Coronado ubicado en el distrito de San Isidro, otra de las visitas se realizó al Liceo de Cascajal ubicado en el distrito de Cascajal, así como el Liceo Hernán Zamora ubicado en el distrito de Dulce Nombre. Cada uno de estos colegios respondía a los criterios antes mencionados.

En la mayoría de las instituciones visitadas las personas encargadas mostraron incomodidad para el desarrollo de la investigación, su primera reacción negaba el acceso a “revisar” su labor diaria, en algunas el disgusto se expresó, negando cualquier explicación acerca de la investigación, ya que por el tema de la misma dedujeron que su labor profesional se expondría en el trabajo o que se trataba de una evaluación, a pesar de que el grupo investigador enfatizaba que su interés crucial era investigar, no evaluar.

Toda esta tarea llevó a las investigadoras y a los investigadores de este trabajo a invertir alrededor de mes y medio. Finalmente, el Liceo Hernán Zamora Elizondo, el cual responde a la cercanía con las zonas de residencia de la mayoría de las personas investigadoras, es el colegio en el cual se desarrollo la investigación, gracias a la disposición tanto por el Departamento de Orientación como por parte de la Dirección de la institución.

La formalización para realizar el estudio en ese Liceo, se hizo mediante la carta formal con la solicitud de autorización expedida por la Directora de Seminario, con el visto bueno de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Realizada esta acción formal, la siguiente tarea del equipo investigador fue presentarse a la institución para iniciar conversaciones y coordinaciones con las

orientadoras integrantes del Departamento de Orientación, las cuales, siempre mostraron con gran apertura y disposición para colaborar.

El primer contacto realizado con la población estudiantil, fue mediante observaciones iniciales, siguiendo una guía (Anexo 3) en un ambiente general de clases, Las observaciones se realizaron en el último cuatrimestre del año 2014.

A inicios del 2015, recién iniciado el curso lectivo (marzo), se realizó una presentación oral a las orientadoras, donde el equipo de investigadoras e investigadores explicaron en qué consistía la investigación, justificación, objetivos, enfoque y tipo de investigación bajo el que se llevaría a cabo, entre otros puntos. Esto permitió que las orientadoras realizarán devoluciones con sus apreciaciones las cuales enriquecieron la investigación porque brindaron su visión de la institución y en general el panorama de las secciones, que para las investigadoras y los investigadores, seguía siendo desconocida, en la profundidad requerida.

A partir de este momento, el equipo de investigación se concentra en el enriquecimiento del proceso de construcción de la perspectiva teórica, para dar tiempo y apropiarse claramente del concepto de percepciones y comprenderlo en profundidad para ir tomando todas las notas que les permitirían construir las guías (instrumentos requeridos para el desarrollo de la técnica o técnicas que emplearían para el acopio de la información), durante esta etapa la presencia del equipo de investigación en el liceo no fue constante, solo una vez cada quince días, a fin de adentrarse en el escenario, para luego ser visto como parte del liceo.

Luego de esa etapa, se retomaron las visitas semanales a la institución en el mes de mayo de 2015, para ello, primero fue necesario tener presencia activa en la

institución, razón por la cual, las investigadoras y los investigadores, en diferentes momentos, visitaban la institución y participaron incluso en actividades que se organizaban, tal es el caso de la semana de la orientación y la semana cívica, por mencionar algunas. Aquí se capta que el equipo de investigación deseaba ser visto como parte de la institución.

Así mismo, se comenzó con la coordinación nuevamente de las observaciones a la población del estudio y luego, de las entrevistas grupales, procesos que se explicarán con detalle en páginas siguientes.

Posterior a la realización de las observaciones, se hizo una presentación formal del estudio, a todo el profesorado de la institución, esto aprovechando un consejo de profesoras y profesores, que merece la pena destacar fue muy bien visto, hicieron preguntas básicamente referidas al tiempo de duración del estudio.

Aunque el cuerpo docente ya estaba familiarizado con las y los investigadores, la etapa de entrevistas requería tanto visitar las aulas para entregar los consentimientos informados a las y los estudiantes de octavo y décimo años, como disponer del permiso para que ellas y ellos pudieran salir de sus clases para participar en las entrevistas, por lo que la vinculación del equipo al proceso en ese momento fue de importancia vital.

### **3.2.3 Informantes: Sujetos de la investigación**

Los informantes o los sujetos de una investigación son las personas que serán parte de la investigación, también se les puede nombrar como población o universo, Barrantes (2013) menciona que la población es el “conjunto de elementos que tienen características en común...” (p. 135).

Los sujetos de esta investigación fueron las y los estudiantes de octavo y décimo año del Liceo Hernán Zamora Elizondo.

Para el año 2015, en el Liceo Hernán Zamora Elizondo, existían seis grupos de 8° año, aproximadamente de 22 a 29 estudiantes cada sección, conformada cada una, como se muestra en el siguiente cuadro

**Cuadro 2.** *Conformación de Secciones de Octavo Año*

<b>Sección</b>	<b>Numero Hombres</b>	<b>Numero Mujeres</b>	<b>Total Estudiantes</b>
<b>8-1</b>	15	14	29
<b>8-2</b>	13	12	25
<b>8-3</b>	12	15	27
<b>8-4</b>	10	13	23
<b>8-5</b>	11	11	22
<b>8-6</b>	11	16	27

**Fuente:** *Elaboración Propia*

El estudiantado del nivel de 8° año, procede de diversos distritos aledaños a Dulce Nombre de Vázquez de Coronado, de los que se pueden mencionar: San Rafael, San Francisco, San Antonio, y Dulce Nombre de Coronado. También existen estudiantes que proceden de los distritos de la Trinidad y Los Sitios de Moravia.

El nivel socioeconómico de este nivel, de acuerdo con la orientadora a cargo, se encuentra en su mayoría en la clase media baja; y las familias a las que pertenecen son disfuncionales, ya que pueden estar compuestas por mamá, hijos (as) y abuelos (as); otras familias están compuestas por padrastro, mamá e hijos de la madre. De igual manera indicó que los padrastros, en el caso de muchas de las familias, son agresores físicos, por lo que se presenta la violencia intrafamiliar.

Los padres de familia de la población estudiantil de 8° año aparentemente son permisivos, según lo percibe la orientadora, donde algunos padres para no complicarse en la educación de sus hijos les permiten hacer lo que quieran; y son padres que pareciera no tener compromiso con la formación académica de sus hijos, siendo identificado por la orientadora que el factor principal obedece a motivos laborales.

La otra población estudiantil con la que se trabajó en la presente investigación, es la de 10° año. Para el 2015, existían tres grupos de este nivel, conformados de la siguiente forma

**Cuadro 3.** *Conformación de Secciones de Décimo Año*

<b>Sección</b>	<b>Numero Hombres</b>	<b>Numero Mujeres</b>	<b>Total Estudiantes</b>
<b>10-1</b>	16	15	31
<b>10-2</b>	16	14	30
<b>10-3</b>	18	11	29

Fuente: *Elaboración Propia*

Las edades comprendidas por estos tres grupos de 10° año, se encuentran entre los 15 y 16 años; la procedencia de los mismos se ubica en el cantón de Vázquez de Coronado, dentro de los distritos de San Pedro, San Rafael y San Antonio. Al conversar con la orientadora a cargo de este nivel del Liceo, menciona que el grupo de estudiantes académicamente es bastante bueno, en su mayoría los grupos están juntos desde que iniciaron la secundaria. Además se señala que el encontrarse en este nivel denota que tienen claridad en las metas por alcanzar.

Las familias de las cuales proviene esta población, de acuerdo con la orientadora a cargo, son en su mayoría disfuncionales, pues indica la existencia de padres agresores, presencia de abuso físico y sexual, también se ha presentado dentro

de la población incesto, y madres jefas de hogar, que en su mayoría poseen baja escolaridad. De igual forma, la orientadora expresa que los padres de familia no son muy comprometidos con el rendimiento académico de sus hijas e hijos.

### **3.3 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

La investigación cualitativa, como es el caso de este estudio, lo que busca es recabar información de fenómenos o el pensar de alguna población, en específico o grupos; para el acopio de esta información se toma en cuenta lo verbal, lo gestual, visual, y de esa forma, se pueden conocer creencias, percepciones, opiniones, significados, acerca de algún tema en particular.

Existen varias técnicas para recabar datos cualitativos tales como grupos focales, algunos tipos de cuestionarios, hojas de vida, entrevistas y la observación, que se le aplican a la población investigada. Estas técnicas se usan con el propósito de recabar la información más útil para los intereses de las investigaciones.

En el inicio de la investigación, se decidió que las técnicas para la recolección de la información eran la observación y el grupo focal, vista esta segunda como una técnica centrada en la atención en un tema en particular, que lleva a una discusión que genera diversos aportes con información importante acerca de una temática específica y que busca proveer información sustantiva al ser desarrollada con el estudiantado que participaría en el estudio.

Sin embargo, al avanzar en el proceso, se indagó más acerca de cuál era la técnica de discusión más beneficiosa y se planteó la entrevista grupal como alternativa para recabar la información y capturar las percepciones, por esta razón, se decidió

llevar a cabo una validación por pilotaje entre la entrevista grupal y el grupo focal, con el fin de escoger la técnica más adecuada.

Para esto, la población que se escogió fueron los novenos años, la muestra se eligió al azar, de las cinco secciones que tenía el Liceo Hernán Zamora, se eligieron cuatro y de cada sección se eligió una muestra de 30% de la clase, se escogió el 30% de los hombres y así mismo de las mujeres.

Se trabajó con dos grupos mixtos, que refieren a grupos formados integrando estudiantes seleccionados de la 9-1 con estudiantes seleccionados la 9-2 y dos grupos puros, es decir que todos sus integrantes pertenecen a la misma sección, un grupo de la 9-4 y otro de la 9-5; estas pruebas se realizaron en dos momentos, de las cuales en el primer grupo puro se realizó entrevista grupal, y en el mezclado se aplicó grupo focal, y en el segundo momento fue a la inversa, grupo puro con grupo focal y grupo mixto con entrevista grupal.

En esta validación por pilotaje se evidenció que, tanto en los grupos mixtos como en los grupos puros, la participación fue mayor en la entrevista grupal, comparada con el grupo focal. Se evidenció también que los grupos puros tenían más confianza por lo cual su participación fue más enriquecedora.

Desde lo anterior, se estableció que la técnica de discusión y recolección de información principal sería la entrevista grupal con la claridad de que también se usó la técnica de la observación para completar detalles y datos. Estas técnicas se describen seguidamente:

### 3.3.1 Observación

La observación es un proceso mediante el cual la persona que investiga recoge, por sí misma, información relacionada con ciertos problemas. (Barrantes 2013, p. 285). Esta es una técnica que brinda información acerca de fenómenos o acontecimientos. Esta es el producto de la percepción del observador, pero este debe usar una guía para llevarla a cabo, ya que no es recomendable que se haga una observación sin un plan o un objetivo por seguir; ya que de lo contrario el resultado no sería la interpretación correcta.

Así mismo se debe de hacer un registro inmediato a la hora de llevarla a cabo. Barrantes (2013), menciona cuatro aspectos por considerar para planificar una observación:

1. La cuestión del problema: Se debe de tener claro que es lo que se quiere observar.
2. El contexto de observación: Donde se llevará a cabo
3. Selección de muestras: Cuanto tiempo se durará
4. Sistema de Observación: hay cuatro sistemas que son, categoriales, descriptivas, narrativas y tecnológicas, se debe de tener claro cuál o cuáles se implementaran.

Según Hernández (2014) la persona que observa puede tener varios tipos de observación como lo son:

- La no participante, esta es cuando el observador observa videos
- La participación pasiva que es cuando el observador está presente; pero no interactúa con la población.

- La participación moderada, en esta es participante de algunas actividades pero no en todas.
- La participación activa: participa en la mayoría de las actividades, pero no se mezcla completamente con los participantes.
- Participación completa: Es cuando el observador es un participante más, participa de todas las actividades.

Para el presente estudio la observación empleada fue la observación pasiva, por lo que las y los investigadores usaron una guía de observación (ver Anexo 4), con el fin de enfocar la mirada en el comportamiento de las secciones elegidas, con el propósito de acercarse y captar un poco la dinámica en las sesiones de Orientación. Se realizaron dos observaciones por grupo en diferentes momentos. La guía que se utilizó fue validada en el proceso de acercamiento en el año 2014 (ver Anexo 3 y 4); básicamente al equipo de investigación le interesó acercarse a los informantes por esta vía antes de realizar las entrevistas, por lo que en el proceso de validación, la guía utilizada en el acercamiento (ver Anexo 3) se basó en lo que señala Hernández et al. (2010, p.412) sobre los elementos más específicos que se pueden observar, y a partir de los resultados de su aplicación, esta se sintetizó, centrándose en los elementos relevantes en el tema de percepciones y de esta forma se creó la guía con la que se realizó la observación aplicada a séptimos y décimos en el 2015 (ver Anexo 4).

La realización de las observaciones, se hizo en parejas, con el fin de que la información fuera luego complementada, esto es cada observador hizo sus observaciones en forma individual, tomando en cuenta los horarios de las sesiones de orientación así como la disposición de tiempo de las personas investigadoras. Para

ello se coordinó con las orientadoras, el horario de sesiones de orientación, esto se hizo en la semana previa a las vacaciones de medio período del año 2015, y se comenzó a realizar las observaciones una vez restablecidas las clases.

En este proceso, se decidió realizar dos observaciones por sección en dos momentos diferentes, en principio, las dos primeras semanas posteriores al período de vacaciones, pero, diferentes actividades, se interpusieron en este objetivo por lo que fue necesario ir ajustando las fechas para cada observación que no se lograron hacer. El período de observaciones, se prolongó desde la última semana de julio hasta la segunda semana de setiembre, como se muestra en el siguiente cuadro:

**Cuadro 4.** *Cronograma de Observaciones*

Sección	Horario	1° OBS	N° OBS	2° OBS	N° OBS	Total
8-1	M-7:00-7:40 am	29-Jul-2015	1			1
8-2	L-3:30-4:10 pm	27-Jul-2015	2	03-Ago-2015	1	3
8-3	L-2:05-2:45 pm	03-Ago-2015	1	10-Ago-2015	2	3
8-4	M-1:25-2:05 pm	03-Sep-2015	2			2
8-5	J-2:05- 2:45 pm	26-Ago-2015	2	03-Sep-2015	2	4
8-6	L-2:50-3:30 pm	03-Ago-2015	1			1
10-1	J-2:50-3:30 pm	03-Sep-2015	2			2
10-2	K-1:25- 2:05 pm	21-Jul-2015	2	01-Sep-2015	1	3
10-3	J-7:40-8:20 am	03-Sep-2015	2			2
<b>1° OBS / 2° OBS= Momentos de Observación // N° OBS= Numero de Observadores</b>						

**Fuente:** *Elaboración Propia*

Al momento de las observaciones, las personas investigadoras procuraron colocarse en puntos estratégicos opuestos; con el fin de captar mejor el desarrollo de estas.

Las transcripciones fueron realizadas por cada observador, con base en la guía elaborada, la cual contemplaba: los datos puntuales de definición del momento, descripción del entorno físico de la sesión, narración del desarrollo de la sesión de Orientación, comentarios generales del observador y mapa de distribución de aula. (Ver Anexo 3)

Con la experiencia de las observaciones, se pudo determinar varios aspectos importantes de considerar al momento de desarrollar la entrevista; por ejemplo; importancia del quehacer de las orientadoras, utilidad de las sesiones de orientación; índole de participaciones del estudiantado en las sesiones; para citar algunas, sin perder de vista el interés del estudio: Percepciones estudiantiles acerca del quehacer de la persona profesional en Orientación.

### **3.3.2 Entrevista**

La entrevista es una valiosa técnica para obtener información respecto de un determinado problema en la investigación con enfoque cualitativo. (Barrantes 2013, p.293).

Para llevarla a cabo es importante tomar en cuenta una serie de puntos, como lo son: a) relación entrevistador-entrevistado, esto ayuda que el entrevistado tenga más confianza para la participación, b) el cómo se hacen las preguntas: deben de ser claras y que sea preguntas que las respuestas no sean cortas como si o no, si no que promueva a una respuesta más extensa, c) el cómo registrar las respuestas: esto para ser fiel a sus opiniones y garantizar la exactitud.

Según Janesick citado por Hernández, et al. (2010, p. 418) "En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción

conjunta de significados respecto a un tema”. La entrevista utilizada será de tipo no estructurada o abierta, al respecto Hernández, et al. (2010, p. 418) señalan: “Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido)”.

Hay diferentes tipos de entrevista, los cuales son la entrevista estructurada, la entrevista no estructurada o abierta, en este sentido, se realizara un entrevista abierta a las Orientadoras con el fin de obtener información complementaria para el enriquecimiento del tercer objetivo (ver Anexo 8) y por último, para efectos de la presente investigación, la entrevista grupal, que al ser la que se utilizara con la población de los niveles de octavo y décimo, es que se procede a explicar.

### ***Entrevista grupal***

La entrevista grupal es la que se realiza de forma abierta con un pequeño grupo de personas para conversar acerca de un tema específico, los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan durante una hora y media a dos horas (Vargas, 2011 p.129)

La entrevista grupal, para el caso de este estudio se consideró como la técnica más valiosa de utilizar; pues como se señaló anteriormente, fue la que permitió las mayores participaciones del estudiantado. En este caso, la entrevista grupal en lo referente a las percepciones de las y los estudiantes respecto del quehacer del profesional en Orientación, se utilizó con cada una de las secciones escogidas y se trabajó con estudiantes de una misma sección, esta índole de agrupación es, lo que el equipo de investigación connotó como grupos puros, particularmente por que se capto

en el pilotaje la confianza que se producía para conseguir una participación conjunta alrededor de un tema que todas y todos conocen.

La principal característica de la entrevista en grupo, expresa Amezcua (2003, p.113), es que trata de captar e interpretar vivencias colectivas, en este caso las percepciones del estudiantado de octavo y décimo año.

Al aplicarse esta técnica, Vargas (2011) mencionan que las y los investigadores deben tomar en cuenta varios puntos para que esta dé el resultado deseado,

- La entrevista debe ir perfectamente diseñada previo a su realización porque de ello dependen los resultados que obtengamos
- El diseño dependerá de lo que se desee obtener con la realización de la entrevista.
- No se debe olvidar que la introducción debe incluir una presentación, se debe explicar cuál tema se va a tratar antes del inicio, las reglas de intervención y la pregunta introductoria.
- La primera pregunta debe ser general, y lo suficientemente provocadora para incitar a la participación.

La guía de entrevista es un instrumento que orienta a investigadoras e investigadores a lograr recordar los temas que se van a tratar y lograr la mayor información, pero no es algo estructurado, aunque si es claro que debe de diseñarse antes de llevar a cabo la entrevista. Según explica Díaz y Ortiz (2005 p. 21), no es un protocolo estructurado, más bien es una lista de áreas generales que debe cubrirse con cada informante o grupo de informantes.

En el caso de la guía utilizada para la investigación (ver Anexo 7), esta se construyó partiendo del análisis preliminar realizado con respecto a las observaciones hechas, y fue validada por criterio de expertos, específicamente, por la directora del seminario, las orientadoras del Departamento de Orientación y dos profesionales en Orientación que laboran en instituciones de secundaria.

Con esta técnica se logró que el estudiantado participante de octavo y décimo año del Liceo Hernán Zamora compartiera sus percepciones acerca del quehacer de las profesionales en Orientación, desde su experiencia personal y desde las vivencias en la cotidianidad de las sesiones de Orientación.

Para establecer los diferentes grupos participantes de la entrevista grupal, el equipo de investigación siguió el siguiente procedimiento:

1. Determinar el número ideal de participantes por grupo: basados en la teoría antes expuesta y en las necesidades del equipo de investigadoras e investigadores, se estableció como número ideal de participantes, 5 estudiantes por grupo en los niveles de octavo, y 6 estudiantes por grupo en los niveles de décimo año.

2. Definir la cantidad de grupos: Con base en la cantidad de secciones (seis octavos y tres décimos) se decidió conformar dos grupos de entrevista por sección, lo cual se empleó para definir el total de estudiantes participantes por sección, 10 de cada octavo y 12 de cada décimo. Esto permitió una participación total de 60 estudiantes de octavo (39,22% del total de 153 estudiantes de octavos) y 36 estudiantes de décimo (40% del total de 90 estudiantes de décimo) lo cual resulta desde el criterio del equipo una muestra relativamente equitativa e intencional entre el estudiantado participante de octavo y décimo.

3. Conformación de cada grupo: Se parte del principio de equidad de género, razón por la cual, se seleccionaron igual cantidad de mujeres que de hombres por sección, 5 hombres y 5 mujeres de cada octavo y 6 hombres y 6 mujeres de cada décimo. En el caso de los octavos años, al ser los grupos de entrevistas impares (5 integrantes cada uno), para mantener la equidad, de cada sección había un grupo con más mujeres y otro grupo con más hombres, usando siempre la relación 3/2 según fuera el caso.

4. Selección de participantes: Teniendo claridad de la conformación de los grupos, se procedió a entregar a la población total de octavos y décimos, el consentimiento informado (ver Anexo 6), para que este fuera entregado a sus padres y que estos aprobaran o denegaran la autorización para participar. Con base en los consentimientos informados debidamente firmados y autorizados, tanto por encargados como por el estudiantado, se procedió con la selección de las y los participantes, conformando los grupos de entrevista, para esto las investigadoras e investigadores cotejaron los consentimientos con las listas de clase para tener los nombres completos de las y los estudiantes.

5. Preservación de grupos de entrevista: Entendiendo que el día de la entrevista existía la posibilidad de ausencias de algunos de los estudiantes seleccionados, se seleccionaron estudiantes suplentes, que cumplieran con la autorización de los padres. Estos estudiantes suplentes se seleccionaron con base en los mismos criterios de equidad de género, en los octavos tres hombres y tres mujeres por sección y en los décimos, dos hombres y dos mujeres por sección.

Una vez que ya se tuvo todo claro, se procedió a coordinar las fechas y espacios donde se llevarían a cabo las entrevistas grupales. Primeramente se analizó el horario de cada sección en conjunto con las orientadoras. El criterio de ellas fue valioso, ya que aclararon cuáles profesores son más anuentes a brindar su espacio y cuáles no, así como en cuáles materias estaba prohibido sacar a las y los estudiantes de clase, por la importancia de las mismas.

Así se logró determinar, que las entrevistas se llevarían a cabo todas, jueves y viernes durante el mes de setiembre, dos lecciones por entrevista, se iniciaba a las 8:25 am y se finalizaba alrededor de las 4:10pm, lo que fue beneficioso tanto para las orientadoras y estudiantes como para los investigadores al poder hacer concertar las entrevistas en días continuos.

Las entrevistas se realizaron en un espacio (aula). Todas las aulas que se usaron para las entrevistas fueron facilitadas por el subdirector, quien es el responsable de la administración de las aulas de la institución, se logró que se asignaran aulas para todos los días en que hubo entrevistas.

Una de las semanas de las entrevistas era de exámenes, en horas de la mañana, razón por la cual el equipo de investigación se hizo presente desde que inicio el día, tanto para coordinar y preparar los espacios de entrevista, como para confirmarle a estudiantes seleccionados.

El espacio de entrevista se preparó siempre previamente, se colocaron las sillas para estudiantes participantes en forma de media luna, en un punto contrario a participantes se colocó una laptop o una cámara de video, con la cual se grabó en audio y video la entrevista, a fin de facilitar la labor de recolección de la información, y

en un punto al lado del equipo de grabación se colocaron los investigadores que dirigieron la entrevista.

Las entrevistas se llevaron a cabo, dos simultáneas por sección en diferentes aulas, razón por la cual en unas entrevistas participaron dos investigadores y en otras tres investigadores; esto con el fin de que todo el equipo investigador participara de las entrevistas, de forma de que todos compartieran entre sí, se fue turnando de tal forma de que si en la primera entrevista el investigador A le tocó con E, la próxima, le toca con M, y en la tercera, le toca con S y C, y así se fueron rotando cada uno, de forma tal que experimentara tanto con todas las diferentes secciones como con los diferentes compañeros de investigación.

Para el tiempo de las entrevistas se contaba con dos lecciones (80 minutos) para cada una, sin embargo no en todas se abarco con exactitud ese tiempo para desarrollar la entrevista, siendo en promedio, 55 minutos por entrevista. Como agradecimiento, al final de cada entrevista, se le obsequió a cada participante un chocolate, lo que sirvió también como motivación indirecta.

A continuación, la matriz metodológica de la investigación.

**Cuadro 5.** *Matriz Metodológica de Investigación*

<b>Objetivo General:</b> <i>Analizar las percepciones acerca del quehacer de la persona profesional en Orientación que posee la población estudiantil de octavo y de décimo años del Liceo Hernán Zamora Elizondo, ubicado en Dulce Nombre de Coronado, durante el año 2015.</i>			
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Técnicas utilizadas</b>	<b>Informantes</b>	<b>Información en la que se centrará la atención</b>
<i>1. Identificar las percepciones que tiene la población de estudiantes de octavo con respecto al quehacer de la persona profesional en</i>	a) Observación No Participante b) Entrevista Grupal	Estudiantado de octavo año Participantes del Proceso de Investigación.	Expresiones no verbales en su experiencia dentro de las sesiones de Orientación. Percepciones (Comportamiento, reacciones, simbolismos)

<i>Orientación.</i>			directamente relacionados con la experiencia. interés, sentimientos, emociones)
<b>2.</b> <i>Reconocer las percepciones que tiene la población de estudiantes de décimo año con respecto al quehacer de la persona profesional en Orientación.</i>	a) Observación No Participante  b) Entrevista Grupal	Estudiantado de décimo año Participantes del Proceso de Investigación.	Expresiones no verbales en su experiencia dentro de las sesiones de Orientación.  Sentimientos, Pensamientos, Emociones, Conceptos, entre otros elementos acerca del quehacer profesional de la Orientación.
<b>3.</b> <i>Determinar las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en el quehacer de las personas profesionales en Orientación con base en las percepciones de los dos grupos de población participantes en el estudio.</i>	Análisis de contenido de los hallazgos procedentes fundamentalmente de las entrevistas grupales del estudiantado de octavo y décimo año.  Entrevistas a las orientadoras de octavo y décimo año.	Estudiantado de Octavo año Estudiantado de Décimo año Equipo de Investigación	Los hallazgos de la Investigación,  La experiencia del equipo de investigación desde su proceso de formación como futuras licenciadas y futuros licenciados en Orientación.

**Fuente:** *Elaboración Propia*

### **3.4 Estrategia para la validación de la información: La triangulación**

En estudios cualitativos es preciso ubicar el apartado de validez en una sección separada, por dos razones: la primera tiene que ver con la claridad con la que las investigadoras y los investigadores pueden explicar en un apartado o sección, cómo utilizaron y por qué los diferentes métodos (triangulación) para poder minimizar las amenazas a la validez o, cómo un problema de validez particular se podría controlar por medio del muestreo, la recolección de los datos, y las decisiones para el análisis. La segunda razón es estratégica, al consagrar una sección separada a la validez, la investigadora y el investigador dan énfasis a que están tomando en serio la validez del diseño de investigación. (Hernández, et al. 2010)

La triangulación es, según Cisterna (2005) "... la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación" (p. 68).

Para Barrantes (2013) es importante que las revisoras y los revisores comprendan que la investigadora y el investigador son conscientes de un problema particular, que está pensando sobre cómo tratar con él y que tiene un plan para enfrentarlo o remediarlo. El "tratamiento de la validez de la información" debe ser un componente distinto, específico en el diseño de la investigación, separado de los métodos. Se refiere al ¿cómo se sabe que las conclusiones son válidas?, y es un aspecto evaluado por quienes valoran los estudios. Para este mismo autor, la validez de los resultados no está garantizada por seguir algún procedimiento prescrito.

El concepto de validez requiere la posibilidad abierta de probar las conclusiones contra la realidad, dándole al fenómeno de estudio, la posibilidad de probar si el investigador y la investigadora se equivocan o no.

Las investigadoras y los investigadores de este estudio se esforzaron en el proceso de lectura, revisión y selección de datos, por ordenar apropiadamente la información y conseguir a todas luces no equivocarse al ir definiendo los temas e ideas, asimismo en el proceso de develación de los hallazgos.

En el caso de este estudio, el proceso demandó realizar muchas lecturas y relecturas de los datos extraídos por medio de las observaciones y las entrevistas, y el trabajo arduo del equipo de investigación. Así entonces, como estrategia de validación

de la información se realizó un proceso de triangulación de los datos, mediante los siguientes tipos de triangulación (Barrantes 2013):

a) Triangulación por fuentes de los datos: en este tipo de triangulación se usan varias fuentes de datos. En este estudio se utilizaron los datos que se obtuvieron mediante la elaboración de las crónicas de observación, la aplicación de entrevistas grupales al estudiantado de octavo y décimo año sus familiares.

b) Triangulación metodológica: este tipo de triangulación implica la aplicación de varias técnicas para estudiar y dar sentido a las aristas del problema de investigación del estudio realizado. En este caso se emplearon la observación y las entrevistas.

d) Triangulación teórica: como cualquier otro equipo de investigación, las investigadoras y los investigadores poseían un marco teórico acerca del fenómeno de investigación.

### **3.5 Categorías de Análisis**

El proceso de categorización de los datos constituye una herramienta fundamental en una investigación cualitativa etnometodológica, porque facilita el análisis y permite clasificar conceptualmente los textos o los fragmentos que están incluidas en un mismo tópico. De acuerdo con Rodríguez, Gil y NG (1986) una categoría de análisis soporta un significado o tipo de significados; por ello, es importante establecer las categorías por emplear. Para estos mismos autores, el investigador o la investigadora pueden predefinir las categorías o estas pueden surgir en la medida en que se analizan los datos.

En el caso de este estudio se contó con categorías de análisis derivadas de las percepciones del estudiantado de octavo y décimo años; estas categorías, se

elaboraron a partir de la teoría que acerca de las percepciones se utilizó en este estudio y desde ahí se define que con base en los testimonios de las y los participantes emergieron percepciones que refieren sustantivamente a pensamientos y emociones asociados al quehacer de las profesionales en Orientación.

El cuadro que sigue muestra la construcción conceptual desde la dimensión central del análisis, para posteriormente definir las categorías derivadas.

**Cuadro 6.** *Construcción Conceptual acerca de Percepciones*

**Dimensión de Análisis:** Percepciones del estudiantado

Las percepciones se entienden para el caso de este estudio como los pensamientos y las emociones que manifiestan las personas ante un determinado evento o fenómeno.

**Pensamiento:** La función mental propia del ser humano, por medio de la cual la persona, a través de la creación de conceptos que categorizan lo percibido, dan significado a sus experiencias, los cuales que se fortalecen con cada experiencia y al mismo tiempo se transforman, lo que le permite comprender su contexto, interactúe con él y al mismo tiempo sea fortalecido y formado como ser humano, propiciándole autonomía y eficacia.

**Emoción:** Una función psicológica, que interviene en los procesos cognitivos, por medio de la cual la persona otorga una significación a un evento, sea este prevista o de carácter sorpresivo-emergente, permitiendo una respuesta de adaptación y afrontamiento vital, influyendo en la motivación, el aprendizaje, el establecimiento de relaciones sociales, y en la manifestación conductual.

**Fuente:** *Elaboración Propia*

Las categorías construidas para efectos de este estudio, en torno a las percepciones estudiantiles acerca del quehacer de la persona profesional en Orientación, se detallan en el apartado siguiente.

### 3.6 Procesamiento de la información

A partir de la construcción conceptual, se procedió a separar la información recopilada, siguiendo el procedimiento que se describe a continuación:

1. Las observaciones realizadas se digitalizaron en un mismo formato con la finalidad de uniformidad en las mismas (ver Anexo 5). Posteriormente, ya en el proceso de análisis, se ordeno la información más significativa en un cuadro para cada sección, usando como eje central la construcción conceptual.

2. Las entrevistas, una vez terminadas, se distribuyeron entre los investigadores, para realizar las transcripciones de las mismas e iniciar con ello el trabajo de análisis y resultados. Así mismo, a partir de lo experimentado en esas entrevistas, se decidió realizar una entrevista a cada orientadora de cada nivel, con el fin de complementar la información recolectada en las entrevistas grupales.

3. Este proceso de transcripción de entrevistas demandó la inversión de un mes, ya que a cada investigador le correspondió escuchar y transcribir tres entrevistas, esto se hizo con ayuda de las grabaciones de las entrevistas y de los videos, asimismo las notas tomadas en el proceso de entrevista, cuando surgía algún punto de interés.

4. Se transformó cada transcripción en un cuadro, ordenado por las preguntas realizadas

#### *Código Entrevistador: Pregunta.*

Código de Estudiante 1: Opinión aportada

Código de Estudiante 2: Opinión aportada

.....

5. Una vez realizado el cuadro de cada sección, se procedió a construir un cuadro unificado de cada nivel (uno de octavo y otro de décimo), a partir de las

preguntas iguales, similares o en cuyo caso tocaban la misma idea, y se agrupaban las opiniones. Siendo que eran dos entrevistas por sección estas se diferenciaban en el código colocando una "a" al final del código para los momentos en que fuera dirigida por 2 entrevistadores y una "b" para aquellos en donde fuera dirigida por entrevistadores.

### ***Pregunta o Tema común***

Código Estudiante\_8-#\_EGa: Opiniones aportadas

Código Estudiante\_8-#\_EGb: Opiniones aportadas

6. Una vez listos los cuadros, siempre presente el objetivo del estudio "Analizar las percepciones acerca del quehacer de la persona profesional en orientación que posee la población estudiantil de octavo y décimo años del Liceo Hernán Zamora Elizondo, ubicado en Dulce Nombre de Coronado, durante el año 2015", se procedió a analizar cada uno, revisando palabras y frases que fueran constantes en las opiniones, seleccionándolas por colores y luego se agruparon por tema.

Por medio de este proceso, se unificaron los diferentes temas, agrupados por relación, dando como origen las categorías de análisis, de la siguiente forma:

**Cuadro 7. Categorías de Análisis**

<i>PERCEPCIONES DE OCTAVO</i>	<i>PERCEPCIONES DE DÉCIMO</i>
<b>Categoría 1</b> Espacio de Ayuda en Problemas <b>Categoría 2:</b> Labor que No Genera Confianza <b>Categoría 3:</b> Labor Rutinaria y Aburrida	<b>Categoría 1</b> Espacio de Ayuda en Problemas <b>Categoría 2:</b> Quehacer que No Llena las Expectativas <b>Categoría 3:</b> Espacio Subutilizado y Desaprovechado

**Fuente:** *Elaboración Propia*

7. Así mismo se codifico las diferentes muestras de información, con el fin de trabajar con los diferentes segmentos de información a los que se denomino testimonios.

La codificación utilizada se presenta a continuación:

**Cuadro 8. Codificación de Muestras o Testimonios**

<b>Concepto</b>	<b>Código</b>
<b>Observaciones</b>	
Observación	OBS
Fecha	17-07-2015
Observador	AB, CA, EV, MA, SU
Ejemplo de Código Observación	(OBS_17-07-2015_AB)
<b>Entrevistas Grupales</b>	
<u>Sexo:</u> Grupos conformados por número equitativo de Hombres y Mujeres. Se numeraron cada sexo por aparte, de izquierda a derecha, según el orden como se observaron en los videos realizados.	M1, M2, M3 H1,H2, H3
<u>Sección</u>	8-1, 8-2, ... 10-1, ...
<u>Entrevista Grupal:</u> Dos entrevistas simultaneas, por sección, diferenciadas con una "a" aquellas realizadas por dos entrevistadores y una "b", aquellas realizadas por tres entrevistadores.	EGa, EGb

Ejemplo de Código de Entrevista Grupal	(H3_8-2_EGb)
<b>Entrevista a las Orientadoras</b>	
Entrevista	E
Orientadora	O
Nivel a su Cargo:	
Octavo	8
Décimo	10
Ejemplo de Código de Entrevista	EO_8
<b>Fuente:</b> <i>Elaboración Propia</i>	

## **Capítulo IV. Resultados y Análisis**

En este capítulo se exponen los hallazgos del estudio desde dos perspectivas: 1. las percepciones de las y los estudiantes de octavo año acerca del quehacer de su orientadora y 2. Las percepciones del estudiantado de décimo año, también respecto del quehacer de su orientadora.

Asimismo se abordan las fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora en el quehacer de las personas profesionales en Orientación con base en las percepciones de los dos grupos de población participantes en el estudio.

Seguidamente se presentan los principales hallazgos de la investigación.

### **4.1 Hallazgos desde las percepciones estudiantiles**

Las percepciones del estudiantado se entendieron desde lo que ellos sienten, piensan y manifiestan respecto del quehacer de su orientadora; percepciones que ellos construyen desde su experiencia estudiantil en el ambiente de colegio y desde lo que elaboran en torno a sus comprensiones al asistir y participar en las sesiones de Orientación y que se manifiestan como pensamientos y emociones.

Aquí cobra sentido lo mencionado por el equipo de investigación en páginas anteriores, y refiere a la idea de que las percepciones estudiantiles, aun cuando deben matizarse, fraguan una riqueza excepcional de información respecto a cómo es y a cómo se manifiesta el personal de Orientación en el espacio áulico. La simple mirada y el simple gesto dice mucho, abre y cierra los procesos comunicativos, retroalimenta y regula la participación del estudiantado (Hernández, 2011). Esto estuvo latente durante el desarrollo del estudio.

#### **4.1.1 Las percepciones estudiantiles captadas desde el nivel de octavo año**

La población de octavo año, conformada por jóvenes en la adolescencia media, con edades entre los 14 y 16 años (UNICEF, 2016), evidencia el desarrollo de la capacidad cognitiva para utilizar el pensamiento abstracto (Rivero. y Fierro, 2005), esto por la índole de los testimonios externados pues son reveladores de que están en posibilidades de analizar mejor la labor realizada por la orientadora y externar una valoración congruente respecto a su experiencia.

Las siguientes constituyen las percepciones manifestadas por el estudiantado de octavo año respecto del quehacer de su orientadora, se presentan en apartados, según las categorías elaboradas a partir del análisis de las entrevistas; y como ya se indicó en páginas anteriores, esas categorías se desprendieron desde lo que predomina en los textos de entrevista.

##### ***El Quehacer como un Espacio para ayuda en problemas***

El equipo de investigación desde la lectura de los diferentes testimonios de la población de octavo año, que se develan desde los aspectos tratados en la entrevista grupal con base en la guía, específicamente en lo relacionado con Trabajo de la profesionales en Orientación, Atención individual, Actividades que realizan en el colegio, Temas tratados en las sesiones, entre otros tópicos que por la naturaleza de la entrevista fueron surgiendo, interpreta que el quehacer profesional de la Orientación, es percibido como el espacio en el cual, el estudiantado busca ayuda respecto a los diferentes problemas que se le presentan a diario, a fin de obtener una solución.

Esta percepción del quehacer de la orientadora, como espacio para ayuda en problemas, se puede captar desde la reiteración de los testimonios de los estudiantes cuando expresan:

*“Yo pienso que mi orientadora me puede ayudar a solucionar los problemas que uno tiene (...) Como punto para el arreglo de ese problema o me explico como la solución”* (M2\_8-2\_EGa)

*“la clase de orientación es un lugar donde se resuelven los problemas”* (M3\_8-4\_EGa)

*“Pienso que es un espacio para llegar a contarle algo, los problemas de uno...”* (M2\_8-2\_EGb).

La percepción del quehacer de la Orientación como un espacio de ayuda en problemas, refleja que para la o el estudiante, la profesional representa un recurso para solucionar problemas cotidianos, desde esa visión considera que tiene la respuesta para su problema, esto también se comprende en las siguientes expresiones:

*“Ellas nos van a resolver los problemas”* (M1\_8-1\_EGb)

*“Yo opino que parte de su trabajo es estar dispuesta para contarle, yo puedo llegar a contarle a él [compañero], unos problemas que yo tuve en la casa, y tal vez él [compañero], pueda darme unos consejos, o así. Uno siente que ellas tienen más experiencia, y es como, va a sonar feo, más vieja”.* (H3\_8-2\_EGb)

*“Porque ellas di son adultas, tienen más experiencia que uno, eee siempre buscan la mejor solución para que uno llegue a reconciliarse o solucionar eso.”* (M2\_8-2\_EGa)

*“Un lugar donde le enseñan a uno por ejemplo que es lo que debe hacer y qué no, que está bueno, que malo...” (H2\_8-4\_EGa)*

*“Una labor que sirve para orientar en los problemas que tenemos.” (M3\_8-6\_EGa)*

*“yo si voy claro, más bien eso le ayuda a uno para desahogarse” (H3\_8-5\_EGb)*

Las percepciones de que la orientadora desde su quehacer puede y tiene que resolverle los problemas va apoyada también en la labor que a las personas profesionales en Orientación se les otorga, desde lo que indica su perfil de formación, tal como se menciona en la perspectiva teórica de este trabajo, pues como habilidades previas se requiere la capacidad para comprender las situaciones y las necesidades particulares de las personas, el interés por trabajar con ellas, ayudarles y buscar soluciones con creatividad. En este caso, conviene destacar que el quehacer orientador entre sus competencias, debe motivar a las y los estudiantes a buscar ayuda (Naranjo, 2006), lo cual se confirma al captar que para esta población, la profesional representa un recurso para solucionar problemas.

El estudiantado desde esa mirada, siempre buscara atención del profesional en orientación, posterior a la manifestación de un problema, ya que desde las expresiones y testimonios que se han venido citando, se evidencia que para el estudiantado de octavo año, la labor de la persona profesional en Orientación es vista como un espacio donde se les ayuda a resolver sus problemas, un espacio áulico donde pueden desahogarse, y donde encuentran a alguien que les brinda una ayuda de forma inmediata.

Se evidencia que para el estudiantado, la garantía de la solución dada por la profesional en orientación, determina la valoración que hacen del quehacer. Así, la y el estudiante percibe que los consejos o soluciones que pueden obtener de la orientadora son muy buenos, esto se comprende cuando dicen:

*“Sí, es que sabemos que la decisión o sea el consejo que nos va a dar si está bien.”* (M1\_8-2\_EGa)

*“Son buenas consejeras.”* H2\_8-2\_EGa

*“También lo aconsejan a uno no así tan en serio como un consejero sino como un amigo.”* (H1\_8-2\_EGa)

*“Díay que es bueno (---aja---) porque un problema que uno tenga, o una pregunta ella se la responde y aparte de las personas que hablamos en la lección de orientación”* (H2\_8-5\_EGb)

Así mismo, la relación de ayuda, brindada por la orientadora a las y los estudiantes mediante el diálogo y el abordaje, se concreta en atender las causas y las posibles soluciones, teniendo siempre presente que el objetivo principal de su quehacer es satisfacer las necesidades que precisan de esa ayuda (Robles y Ureña, 2014), desde los testimonios del estudiantado de octavo año esa ayuda es percibida y valorada como oportuna y pertinente, pues desde sus percepciones las soluciones que les son proporcionadas por su orientadora contribuyeron siempre a resolver una situación, o a entenderla de manera diferente.

Asimismo, esta valoración, incide en la forma en que perciben el quehacer profesional de orientación, como un espacio accesible para buscar soluciones ante las situaciones que se les presentan, al estar inmersos en una dinámica de constante

confrontación, consigo mismos, con la familia y con los demás (Papalia, 2010), aprovechan el conocimiento acerca de su contexto para realizar inferencias (Fernández-Abascal et al. 2006). Esto se puede constatar en las siguientes frases:

*“Bueno a que si uno tiene una duda o algo así o un problema que esté pasando uno va a preguntarles a ellas que sería mejor para solucionar el problema o para, como le explico, bueno si así como para solucionar el problema, que opina ella para uno no equivocarse, uno va y le pide un consejo y ella siempre le va a aconsejar a uno lo mejor” (H2\_8-2\_EGa)*

*“Sí dan buenos consejos, bueno yo tenía un problema y era un problema con mis papás, entonces llamaron a mis papás y hablaron con ellos de lo que estaba pasando y entonces si está solucionado el problema, ya lo solucionaron. (...) Díay es muy bueno, bueno con ese problema que me paso con mis papás a mí me dieron la atención aquí y también me mandaron a un psicólogo, entonces díay yo supongo que estuvo muy bueno, ahora si está todo bien en mi casa, entonces es muy bueno” (M3\_8-2\_EGa)*

*“Yo también pero eso fue hace como cinco meses por ahí, que fui, digamos que yo tuve un problema, yo andaba muy deprimida y llegó la ORX y este, se puso a hablar conmigo y todo, me dio un libro para que lo leyera y ya luego de eso ya paso el problema y pues de todas formas ella siempre estuvo ahí, ella me ayudó mucho, y a ella yo le agarré mucho cariño.”(M1\_8-4\_EGa)*

*“Di no sé, yo siento que a veces muchas personas tiene problemas familiares, o en el colegio o algo que le paso entre semana a uno” (M3\_8-1\_EGb)*

*“Bueno nos ayudan con problemas que tengamos en el hogar, también por ejemplo en los horarios de estudios, nos ayudan con respecto a las materias como estudiarlas y como seguir el horario para no dejar de estudiar” (M4\_8-6\_EGa).*

Sin duda el hecho de que el estudiantado perciba el quehacer de su orientadora como un espacio en que se le brinda colaboración o ayuda en la solución de soluciones problema, se torna en una mirada muy positiva para la orientadora y para su labor, porque esto trae implícito el interés fundamental de la Orientación en la consecución de que sus estudiantes le connoten como una persona que está allí, lista para apoyarles y ayudarles cuando tiene algún problema.

Llama la atención al equipo de investigación, el caso de una sección de octavo año, que presenta una postura contraria, pues lejos de ver el quehacer en orientación como el espacio de ayuda en situaciones problemáticas, lo consideran como un espacio al que les hacen acudir cuando cometen alguna falta y que debe ser sancionada, por lo que perciben que el quehacer de la orientadora se transforma en una situación perversa al convertirse en esa persona inquisidora que realiza un procedimiento correctivo por la falta cometida; de igual forma esta percepción que tienen les provoca sentimientos de miedo y ansiedad, porque piensan que dentro de su sanción está la posibilidad de llamar a sus padres. Esto se puede evidenciar en los siguientes argumentos:

*“Díay tienen razón, siempre han sido así, yo me meto en problemas y ellas sólo aparecen para eso.”(M1\_8-2\_Gb)*

*“Sabe que es que se convirtió en los malos de la historia, porque es como, se agarraron, digamos que yo me agarre con este mae, y llegan y es como mae van a llamar al orientadora y ya van para orientación díay si ya, díay si a la orientadora y es como ya miedo, papás, boletas, expulsión.”(H3\_8-2\_EGb)*

*“Es que las orientadoras siempre aparecen cuando alguien se pelea sólo para eso sirven.” (H2\_8-2\_EGb)*

Con respecto a esta sección en particular, al hacer revisión del rol de la profesional en orientación establecido por el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Imprenta Nacional, 2014), se constata que este es principalmente de asesoramiento y no de inquisidor.

En el artículo 17, en cuanto a los deberes del Departamento de Orientación en materia de Evaluación de los Aprendizajes, expresa: “d) Participar conjuntamente con el profesor guía o maestro a cargo y con el funcionario docente denunciante, en el análisis y verificación de la falta denunciada según se establece en el artículo 86 de este Reglamento.”

Al revisar el artículo 86 citado en el inciso d) del artículo 17, este corresponde al procedimiento para la aplicación de acciones correctivas. Este artículo, en cuanto al rol del profesional en orientación, en ese procedimiento, se hace mención en el inciso b) de la siguiente forma:

Artículo 86.-Del procedimiento para la aplicación de acciones correctivas

b) El profesor guía o maestro a cargo, según el caso, en conjunto con el orientador (si lo hubiere), realizará la respectiva investigación, analizará, verificará si existen o no elementos para la apertura del procedimiento e identificará la supuesta falta cometida y definirá las posibles acciones correctivas, en un plazo no mayor de diez días hábiles.

Como se puede destacar de estos artículos, la o el profesional de orientación tiene un papel de acompañamiento y asesoría al docente en los procesos sancionatorios, pero en todos los casos, quien define la sanción será el docente y no la persona profesional de orientación. Así mismo, toda sanción ejercida debe ser de conocimiento de la persona profesional de orientación, para lo cual, el docente correspondiente, le entrega copia de la acción correctiva, tal como se establece en el artículo 79 del mismo reglamento el cual cita de la siguiente forma:

Artículo 79.-De las Acciones Correctivas por Comisión de Faltas muy Leves. Los alumnos que asumieren conductas valoradas como faltas muy leves, además de lo estipulado en el artículo 73 de este Reglamento, serán objeto de la siguiente acción correctiva: amonestación verbal o escrita por parte del docente con el que se incurrió en la falta, con copia al padre, a la madre de familia o al encargado, al expediente personal del alumno y al orientador respectivo, si lo hubiere.

Se aprecia la incongruencia entre lo percibido por la sección y lo que corresponde al papel del profesional de orientación en el debido proceso sancionatorio. La o el estudiante idealmente debería poder diferenciar a la persona que establece la sanción, sin embargo, por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, aún no

diferencian ese rol de acompañamiento, por lo que aunque el profesional de orientación acompaña al profesor, ellos lo perciben simplemente que el profesor y el orientador castigan. Además, se debe tomar en cuenta las “costumbres institucionales” donde si ocurre un conflicto, llaman a la orientadora, y el resto del personal regularmente no se involucra, lo cual perjudica el quehacer profesional.

Al equipo de investigadoras e investigadores de este estudio les llamó la atención la índole de testimonios que ubican a la orientadora como la inquisidora, lo que les hizo pensar en la necesidad de revisar las razones que motivan esa percepción, pues la falta de claridad del quehacer orientador refleja una promoción inadecuada del significado de ese servicio por parte de la orientadora. Conviene enfatizar que los testimonios acerca de esta forma de percibir la labor de la orientadora corresponden solo a una de las secciones de octavo año.

Es importante señalar, que durante la etapa de observaciones realizada por el equipo de investigadoras e investigadores, no se constató que el espacio de orientación colectiva cumpliera con la misión de propiciar el acercamiento con las y los estudiantes, generar confianza, empatía y apertura entre orientados-orientadora, y de esta forma, propiciar ese espacio de ayuda en problemas, y mucho menos como espacio de apto para capturar situaciones para tener en cuenta en el quehacer, particularmente en lo que respecta al trabajo de forma individual con las y los estudiantes.

Por el contrario, se denotó una falta del proceso de análisis de las necesidades, evidenciado en planeamiento, que al darse su ejecución, diera respuesta a esas necesidades (Álvarez et al, 2006), y que si bien, en lo que respecta a las sesiones de

orientación colectiva se debe cumplir con el plan establecido por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, no se constato un objetivo claro, así como tampoco el posicionamiento teórico que ayudara a comprender y guiar los diferentes momentos que se generaban en la sesión, y la poca motivación por el tema por tratar en el grupo, daba fe de ello. A continuación evidencias al respecto:

*“Es muy evidente que la Orientadora no venía preparada con el material para exponer, pide a la Practicante que le acompaña que vaya a su oficina a buscar su cartera con el dispositivo USB (llave) ‘A ver si está el video’. Inicio cinco minutos más tarde de la hora para iniciar la lección. La frase ‘hay muchos cambios’ para referirse a la adolescencia en una muletilla al dar la lección. Se imparte la lección con mínimo respaldo teórico y enfatizando sobreabundantemente en cambios físicos”.*  
(OBS\_8-5\_030915\_SU)

*“La Orientadora se vio que el tema tratado lo conocía, pero era tanta la información que quiso dar que no le alcanzo el tiempo. (...) Si considero que debió de ir más despacio con este tema para dejar que más estudiantes participaran y logaran evacuar dudas. Al ser la clase tan grande debió de ubicar a las y los estudiantes que se quedaron sin asiento en otro lugar donde ella pudiera estar observándolos y no atrás”.*  
(OBS\_8-3\_100815\_MA)

La percepción del quehacer del profesional en orientación como ayuda en problemas, si bien constituye una parte de la labor, no puede entenderse esta función como que ella encierra el significado de la orientación, pues esta abarca más que eso.

La persona profesional en orientación debe procurar que se le perciba como ese recurso, que como expone Molina (2004) asume la función de facilitar y promover el desarrollo integral, para que el estudiantado a su cargo, se convierta en personas que trasciendan y crezcan continuamente.

El equipo de investigación considera que cuando el quehacer de la persona profesional en orientación deriva en un acompañamiento integral a sus estudiantes, es un profesional que desarrolla agentes de cambio, capaces de anticipar las diferentes circunstancias que se le puedan presentar, tomar decisiones con criterio y prevenirlas adecuadamente.

Un quehacer profesional como espacio de ayuda en problemas, solo indica que la labor se centra en lo paliativo, más que en los principios de prevención y desarrollo (Guevara, 2014) que caracterizan históricamente a la disciplina; sin embargo el equipo de investigación no puede obviar que esto constituye también una mirada positiva en torno al quehacer de la orientadora de octavo año.

### ***El Quehacer como labor que no genera confianza***

Esta categoría agrupa la información que surgió en la entrevista grupal a partir de los siguientes temas tratados: Atención Individual, ¿Qué es orientación?, Trabajo de las orientadoras, entre otros que surgieron en el proceso

El quehacer de la persona orientadora debe ser percibido siempre como generador de confianza; pues para las investigadoras y los investigadores de este estudio, desde su proceso de formación tienen claro que esta constituye una característica de suma importancia en ese quehacer, ya que insta a que las personas se acerquen o no, a comentar las situaciones que les afectan. Mediante la información

acopiada de las entrevistas, emerge que el quehacer de la orientadora no provoca confianza en los participantes.

Llama la atención que en el análisis bibliográfico realizado, respecto a los perfiles profesionales de las diferentes universidades públicas y privadas formadoras de profesionales en orientación, al hacer referencia a las competencias que debe poseer este profesional, solo se hace mención a habilidades de análisis, de observación, de investigación; pero no así a la habilidad de generar confianza, siendo esta, vital para el acercamiento a la población estudiantil, para poder cumplir con tareas asignadas por la misma profesión, así como tareas propias del Ministerio de Educación Pública (MEP).

Si bien, generar confianza constituye una de las habilidades que todo profesional en orientación debe manifestar, esta discrepa con la percepción de la población de octavo, pues expresan sentir desconfianza a la hora de contarle alguna situación a la orientadora. Esto se desprende de las siguientes expresiones:

*“Es que sinceramente, verdad siendo sincero, como que no sé, como nunca la he visto, no le tengo confianza, ni nada, entonces es difícil, ya hablar con ella.”* (H3\_8-2\_EGb)

*“Que ella trate de ganarse la confianza de los estudiantes, para que uno sienta que ella es como un amigo, parte de su tarea es que le tengamos.”* (H4\_8-6\_EGB)

*“Díay no sé es que yo llegue cualquier alguien que no conozca y que me diga que qué está pasando, o que se dio cuenta un problema un*

*desconocido y llega y me dice que le cuente todo nombre yo no voy a contar nada.”(H3\_8-2\_EGb)*

*“Pierde confianza, pierde todo, porque cómo va a aparecer sólo cuando el problema, ella puede aparecer cuando uno se siente triste y ocupa alguien y sólo tiene a al amigo y a veces uno ocupa alguien más alguien más adulto que se yo, que hayan vivido más porque a veces un amigo es menor que uno y ellos que le van a decir.” (M1\_8-2\_EGb)*

*“es que ir a soltarle unos problemas a alguien como que daría vergüenza, a mí me daría vergüenza (---M2 a mi también---) (---aja---) yo tengo que conocerla un poquito de que ella ha hecho algo para yo contárselo de confianza, digamos yo llegar a un psicólogo que no conozco no le cuento nada, (---aja---) ya si yo le tuviera un poquito más de confianza y diay ya nos ponemos a practicar y algo, yo le cuento todos mis problemas. (H3\_8-5EGb)*

*“Por la falta de tiempo, por la falta de confianza, falta de todo” (H3\_8-2\_EGB)*

*“Ok, orientador díay yo siento que es una persona que diay está ahí para ayudar a los estudiantes y todo eso y para ayudar en otras cosas y así, y aquí Orientación diay tal vez está y es como un orientador normal, pero como que no sabe ganarse los estudiantes, no tenemos la confianza no hemos podido, o sea tratarla como orientadora no hemos podido.”(H3\_8-2\_EGB)*

*“..., y no porque no tenemos ese apoyo para decir que le vamos a ir a contar cualquier cosa a la Orientadora, yo al menos no puedo decir que me está pasando algo y le voy a ir a contar porque no se siente ese apoyo como ir a contárselo a ella.” (M2\_8-6\_EGa)*

Dentro de la información recopilada del estudiantado de octavo año, ellas y ellos hacen mención de situaciones conocidas, en las que se violenta la confianza que tienen de contar sus situaciones personales a las orientadoras, y que repercute en forma masiva en esta población; dentro de los testimonios en este sentido se pueden citar:

*“eso sí es cierto, está bien, no sé si estará bien, tal vez yo llego y le cuento el problema, tal vez que mis papás no saben, pero ellos lo que hacen es llamar a la casa a contar las cosas, y yo siento que está mal, porque yo tengo la confianza de llegar a ella contarle las cosas, y yo se las digo y así, pero para que me hable o aconseje, y no diga nada, porque así tiene que ser, no, pero ella dice que si no le va a decir a nadie, y llama y le cuenta todo, bueno a mí no me ha pasado porque nunca he hablado con ella, pero me han contado.”(H3\_8-2\_EGb)*

*“es por eso, digamos en más de una ocasión si he querido pero es como ese miedo que llamen a mami o a mi hermano y que suelten la sopa. (M2\_8-4\_EGb)*

*“bueno la vez pasada yo hable con un compañero, compañero no, un amigo, y me hace, es que yo le conté eso, y es una sapa llego a mi casa y*

*no sé qué, y yo que le tenía confianza, y legal contar las cosas a alguien que es así, no sirve.” (H3\_8-2\_EGb)*

*“como ella ha estudiado, uno sabe que tiene las palabras, para aconsejarlo, pero uno no le puede dar esa confianza, porque son cosas que uno no le cuenta a la mamá por algo, pero que ella después llegue y hable con los papás.” (M1\_8-2\_EGb)*

*“Díay no nada, no le tengo la confianza suficiente para decirle las cosas, nos limita muchas cosas.” (H3\_8-2\_EGb)*

Se aprecia en las expresiones citadas anteriormente que la población de octavo año, tiene la percepción de que las orientadoras van a contar las situaciones que les afectan a sus respectivos padres, esto por experiencias cercanas, o porque lo han escuchado de terceras personas, lo que hace que perciban el quehacer como espacio que provoca desconfianza, por lo que, tal como lo afirman ellos, prefieren no acudir a ellas. Esto estuvo latente en las entrevistas realizadas.

Otro factor que se aprecia en los testimonios de la población estudiantil de octavo año, que estos asocian la desconfianza hacia la profesional de orientación, con la falta de contacto que tienen, esto porque no reciben frecuentemente clases de orientación; por razones que se desconocen, la orientadora opta por cancelar la clase a un determinado grupo, incluso minutos antes de iniciar la misma, esto se ejemplifica en los siguientes testimonios:

*“Si llegar a contarle algo o pedirle un consejo a alguien con la que nunca hablo como que... y no la verdad es que la veo poco, y no sé, casi siempre estamos todos, yo no sé porque no nos da” (H3\_8-2\_EGb)*

*“Yo también pienso que en parte si ayuda y en parte no, en el caso de nosotros casi nunca nos dan, durante todo el trimestre que llevamos nos han dado como 3 o 4 veces nada más, entonces digamos si uno tiene un problema puede ir a contárselo a la Orientadora pero tal vez uno no tiene la confianza en contárselo o prefiere reservarse las cosas, entonces para mí en unas cosas sirve pero no para todo”. (M2\_8-6\_Ega)*

*“Bueno o sea es que nosotras siempre le vamos a preguntar a ella en las oficinas y ella nos dice no chicas no les puedo dar hoy, entonces casi no nos dan.” (M2\_8-6 EGa)*

Los testimonios del estudiantado tuvieron eco en el equipo investigador, ya que eso fue vivido por el equipo durante su estancia en el campo, aquí se presentan otros fragmentos de entrevista que dan cuenta de ello:

*“El día 20 de julio 2015 nos hicimos presentes a la 1:45pm, el investigador A y la investigadora M, para realizar las observaciones de las secciones 8-3 en horario de 2:05 a 2:45pm, 8-6 de 2:50 a 3:30pm y 8-2 de 3:30 a 4:10pm. Esperamos cerca de la oficina de las orientadoras y llegada la hora de la primera sesión, se acercan los estudiantes de la 8-3 a consultar si tenían clase, la orientadora solo les dijo, “no, no tendrán”, por lo que ellos se retiraron de la institución. Posterior a esto, esperamos para la siguiente lección, sin embargo acercándose el tiempo para dar esta, se le informa a este grupo que no tendrían clase de orientación. Continuamos esperando para la última observación, y diferente, cuando el grupo de la 8-2 se acerca a la orientadora a preguntarle si tenían la*

*lección o la clase, esta les contesta afirmativamente” (OBS\_20-06-2015\_AB)*

Existe una relación directa entre la falta de contacto que tiene la orientadora con esta población, y la desconfianza que les genera, esto influye en que el estudiantado desee buscarla cuando se les presenta una situación adversa y de la cual necesita ayuda. Esta falta de contacto, asociada al hecho de no recibir clases de orientación, es percibida por la población de octavo año, como falta de interés, de preocupación por ellos, o de pereza.

En este sentido, Erickson, citado por Papalia (2010), expresa que en la etapa de la adolescencia, se presenta la tarea de identidad y confusión de roles; identidad que se construye a medida que las y los jóvenes resuelven tres situaciones importantes: Elección Ocupacional, Adopción de Valores y Desarrollo de la Identidad Sexual, (Papalia, 2010). Para que las y los adolescentes puedan resolver estas tareas, es necesario contar con una persona en la que puedan confiar, en un sentido de pertenencia hacia alguien o algo [*personas cercana*], lo que involucra la fidelidad como extensión de la confianza, entendida en un plano de merecimiento [*digno de confianza*]. (Papalia, 2010)

Se aprecia que debido a la falta de contacto que tiene la población de octavo año con la orientadora y por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, es natural que no la consideren digna de su confianza, lo cual, se evidencia en los fragmentos de entrevista:

*“Yo también pienso que en parte si ayuda y en parte no, en el caso de nosotros casi nunca nos dan, durante todo el trimestre que llevamos nos*

*han dado como 3 o 4 veces nada más, entonces digamos si uno tiene un problema puede ir a contárselo a la Orientadora pero tal vez uno no tiene la confianza en contárselo o prefiere reservarse las cosas, entonces para mí en unas cosas sirve pero no para todo." (M2\_8-6\_EGa)*

*"...aaaa si digamos (---H2\_8-5\_EGb: en la confianza---) yo estuviera conociéndola acá los días que nos toca, yo digo si esa es la profesora que me puede ayudar, pero si nunca la he visto no la he conocido no sé cómo es ni nada. (H3\_8-5\_EGb)*

*"Si lo que ustedes están haciendo es dándonos confianza de decir lo que queremos y lo que nos gustaría que las orientadoras hagan, como que nos dieran más clases o que el colegio hiciera algo para que ellas tuvieran aulas."(M1\_8-6\_EGa)*

La falta de acercamiento que tiene la orientadora hacia el estudiantado de octavo año está signando la percepción respecto al quehacer profesional de orientación, al ver a esta profesional, no como su orientadora, sino como una persona extraña y ajena a su circunstancia de estudiante en proceso de formación; por que la han visto y saben quién es, pero esta escasa interacción les genera desconfianza.

Se resalta la mención de la asesoría y la ayuda, lo que puede interpretarse dentro de las labores que realiza la profesional en orientación, como orientación individual, una de las modalidades de la orientación educativa, y que se utiliza cuando a la población adolescente se le presentan situaciones de índole personal y no saben cómo resolverlas, por lo que se hace importante brindarles un espacio primeramente, privado, donde pueda conversar con tranquilidad y segundo, de confianza acerca de

sus situaciones, siendo estos elementos básicos en la orientación individual, pueden repercutir de forma positiva (confianza), o negativa (desconfianza), en la persona.

La orientación individual cumple con la misión de buscar la calidad de vida de las personas; tarea que solo se menciona dentro del perfil profesional de la carrera de orientación de la Universidad Nacional, lo cual llama nuevamente la atención que de las tres instituciones formadoras solo este perfil profesional lo establezca.

Aunado a lo anterior se encuentra el Código de Ética del Colegio de Profesionales en Orientación de Costa Rica (CPO, 2012), en el artículo 8, que hace referencia a la confidencialidad, que debe tener cualquier persona profesional en orientación, que se desempeñe en este país, como parte de sus normas de conducta, se establece que “la información obtenida en la relación de Orientación que no se le autoriza divulgar, es parte de la comunicación privilegiada y confidencial, por lo tanto, no podrá ser comunicada a terceras personas sin el consentimiento de la persona orientada...”(pag.4). Agrega además que “cuando en la relación de Orientación la persona orientada y la profesional se encuentren discutiendo información confidencial, esta última deberá procurar un lugar adecuado que permita garantizar la privacidad y la confidencialidad” (pag.4).

A pesar de que la mayoría del estudiantado de octavo año percibe el quehacer de las profesionales en orientación, como generadoras de desconfianza, dentro de los testimonios se encuentran otras personas que opinan lo contrario; piensan que tienen la confianza para contarles lo que les sucede, que ellas están capacitadas para que los guíen y en las que pueden expresarse sin temor a ser juzgados. Por lo que se puede afirmar que las orientadoras para estas personas, reflejan lo mencionado por Robles y

Ureña, (2014) al afirmar que la orientación individual es entendida como la relación con él o la estudiante, en la que se parte de un modelo de intervención directa e individualizada. Esto se evidencia en las expresiones:

*“Diay si porque uno sabe que le va a guardar lo que uno le está diciendo.”*

(M3\_8-1\_EGb)

*“Confianza”* (M2\_8-2\_EGa)

*“Yo si voy claro, más bien eso le ayuda a uno para desahogarse.”* (H3\_8-5\_EGb)

*No como un adulto de sumamente confianza para desahogarse, con el que nos podemos desahogar.”* (M2\_8-2\_EGa)

*“Diay lo mismo, es que ellas apoyan mucho y si no estuvieran todo el mundo andaría hecho un desmadre. Si a veces hay gente que no tiene como confianza en contarle a los compañeros, entonces van con ella.”*  
(M3\_8-1\_EGb)

*“Es como tener un amigo más, con quien hablar.”*(H1\_8-2EGa)

*“Como alguien con quien contar y decirle las cosas.”* (M3\_8-2EGa)

*O sea que si nosotras le contamos algo, eso es entre ella y nosotras, o sea no necesita andarlo diciendo.* (M2\_8-6\_EGa)

*“No, yo a ella le tengo mucha confianza ahorita vecina mía. Yo la conocí del todo. Pero igual yo no tengo así como problemas para contarle a ella.”*  
(H1\_8-4\_EGb)

*“Bueno yo antes pensaba que no era necesario la orientación, hasta que ahora siento que hay personas que no tienen la confianza suficiente con*

*sus familiares entonces vienen acá y hablan con ellas para desahogarse.”*

(M3\_8-4\_EGa)

*“Muchos casos que se han dado de personas que han salido, por decirlo así bien de situaciones difíciles, entonces a uno le genera confianza porque uno ve, digamos esa muchacha le fue bien, le ayudo la orientadora, entonces yo voy a ir para que me ayude a mí también.”(M4\_8-6\_EGa)*

*“caer bien, si uno llega a hablarles un rato ellas le guardan el espacio”*

(M3\_8-1\_EGb)

*“aunque sea muy personal, en el momento de que uno le agarra confianza” (M2\_8-5\_EGb)*

Las percepciones son vistas de manera diferente por cada persona, en el caso de la categoría del quehacer como Labor que no genera confianza, aunque esta responde a la mayoría de la población participante, una parte de las y los estudiantes manifiestan tener confianza a las orientadoras. Este pensamiento contrario, podría ser por el grado de apertura o el nivel de acercamiento que tengan con las orientadoras, esto ya sea en las sesiones de orientación colectiva, o en las sesiones de orientación individual, donde la experiencia es favorable, lo que hace que perciban de esta forma su trabajo.

Como parte de la experiencia de algunos de los investigadores como profesionales en orientación, se puede mencionar que el lograr tener confianza es un trabajo que se debe de ir construyendo poco a poco, y que es de mucho cuidado para no afectar esa continuidad, ya que esta se puede romper fácilmente.

Así, Vargas (1997), menciona que es en la orientación colectiva, donde se requiere las destrezas necesarias para captar las diferentes intervenciones del grupo y potencializarlas en dirección al objetivo planteado, por lo que es la modalidad más propicia para el primer acercamiento con la población estudiantil, pues ayuda a generar confianza, empatía y apertura entre profesional de orientación, persona orientada, para llevar la intervención a un segundo momento más íntimo, sea bajo la modalidad personal-grupal y/o individual.

De ahí la importancia de generar la confianza como un principio del quehacer profesional en orientación, por el impacto que puede tener en el desarrollo óptimo de los procesos, de orientación colectiva y de atención individual.

### ***Como labor rutinaria y aburrida***

Esta categoría se alimenta de la información obtenida por medio de la entrevista grupal, al abordar los temas referentes a Recomendaciones, Sesiones de orientación, Trabajo de las orientadoras, entre otros, así como de las observaciones del equipo investigador.

Durante todo el proceso de investigación que contempló la recopilación de testimonios y observaciones, se evidencia el resultado de las vivencias de las y los estudiantes de octavo año respecto de su percepción del quehacer profesional de la orientación como labor rutinaria y aburrida, lo cual genera preocupación y cuestionamientos significativos en el equipo investigador, ya que son las percepciones de una labor vital para la etapa de desarrollo evolutivo en la que se encuentra la población estudiantil, una labor cuyos procesos formativos son cruciales y decisivos.

A criterio del equipo de investigación, se evidencia ausencia de visión de la Orientación, ya que según Carvajal, Estrada, Mora y Vargas (2012) se trata de brindar un servicio con aportes eficientes y eficaces, en los que se promueve el desarrollo afectivo, social y vocacional según las necesidades de la población que se atiende; esto pareciera no ser la tónica en el contexto de estudio.

Esas percepciones que manifestaron las y los estudiantes y que se encuentran condicionadas a los estímulos físicos recibidos, son explicadas por Baptista, del Fátima, León y Mora (2010) cuando hacen referencia a los dos orígenes de los estímulos: físicos o externos e internos, es por medio de los efectos en los sistemas sensoriales que la población estudiantil percibe la labor orientadora.

Respecto a los estímulos físicos o externos, estos son producidos por el contexto; de afuera hacia adentro, aquello que se ve o escucha, en este caso las percibidas desde el quehacer en el aula, para situar las percepciones en el contexto educativo las cuales han sido identificadas por medio de la interacción de las personas participantes en la investigación y como respuesta a esos estímulos que la población estudiantil recibe, se citan sus percepciones:

*“Díay que cambie las lecciones que no siempre sea lo mismo, que lo mismo siempre aburre, que trate de hacer algo diferente o estrategias diferentes en la clase, digamos que haga un juego que trate de algo ósea que no sean aburridas”. (M5\_8-1\_EGa)*

*“Porque digamos en este colegio hay una maña si se dice orientación, clases de orientación, ayyy que pereza, porque ya sabemos lo que vamos a ir a hacer, sentamos y calentar el asiento, porque es la realidad,*

*muchas veces de las clases que yo recibí el año pasado y este año es aquí petrificada.” (M4\_8-6\_EGa)*

*“O sea yo pienso que si ella con todo el grupo ella da cosas más importantes, digamos todo es importante, pero o sea como cosas más entretenidas yo sé que el grupo no van a faltar a esa clase, todos vamos, porque, porque no la ven de una manera aburrida sino la ven como entretenida”. (M2\_8-6\_EGa)*

Entendiendo las percepciones, como un proceso en el que interactúan el contexto, el estímulo y la persona (Luque, G., y Ulloa, N., 2004), se puede entender como la población participante del estudio, no evidencia motivación del contexto en el que se desarrolla el quehacer, sino por el contrario, los mensajes recibidos de que no tendrán lecciones o que el tema es repetitivo, propician que las y los estudiantes, sientan pereza y cansancio, y en muchos casos prefieren ausentarse de las lecciones, pues perciben la labor como rutinaria y aburrida.

Esto se desprende de los siguientes testimonios:

*“A veces uno espera hasta que uno salga digamos y uno se espera ahí todo el rato y le hacen di es que no hay orientación y uno es cómo pero di que pereza, digamos yo me espere aquí todo el día para recibir orientación y no hay”. (M3\_8-2\_EGa)*

*“...Diay si fuera algo diferente, pero siempre hacen lo mismo”. (M4\_8-1\_EGa)*

*“Bueno hay que admitirlo a veces da pereza, y ya uno va a salir, uno piensa, que la lección de orientación no va a servir, entonces uno se va”.*

*(H4\_8-6\_EGb)*

*“Bueno de hecho, bueno el año pasado a nosotros nos daba otra que ella ya se fue la mandaron para otra escuela y ella si hacia muchas cosas y siempre nos daba, hacía nos ponía así en círculos todo y compartíamos cosas, pero este año si como, de hecho usted escucha a alguien así, uy que pereza ir a orientación, vamos para orientación, mejor no vayan, entonces nadie va”* (M2\_8-6\_EGa)

Sus pensamientos respecto al desarrollo de las lecciones de orientación, evidencian esa labor rutinaria que para ellos continúa siendo “lo mismo”, algunas percepciones son:

*“Díay que haga actividades buenas, este no sé qué nos lleve a hacer un paseo o algo así, que no sea siempre lo mismo”.* (H2\_8-2\_EGB).

*“Que no use video beam”.* (H2\_8-5\_EGa)

*“Si, que no use video beam, que lo haga, diiii, digamos que lo haga con como con dinámicas, para que uno diiii...”* (M3\_8-5\_EGa)

Dentro de esas manifestaciones de rutina y monotonía, las y los estudiantes perciben y expresan que las actividades que la orientadora desarrolló en las lecciones no son inclusivas y además monótonas, lo que provoca con esto que el estudiantado decida no poner atención, además solicitan actividades que les permitan expresarse y que disminuya la repetición de las dinámicas. Esto se evidencia en las siguientes frases:

*“Diay que cada quien participe, o sea que nadie se quede afuera”. (H1\_8-2\_Ega)*

*“Que hayan más actividades como para que el grupo socialice, pero en sí de que nadie se quede afuera sino participar todos en unión”. (H2\_8-2\_Ega)*

*“Diay que cambie las lecciones que no siempre sea lo mismo, que lo mismo siempre aburre, que trate de hacer algo diferente o estrategias diferentes en la clase, digamos que hago un juego que trate de algo ósea que no sean aburridas” (M5\_8-1\_EGa)*

*“Diay que hable más, que sea más dinámica y que no sólo nos dé una hoja en blanco para escribir”. (M1\_8-2\_EGb)*

*“...Y puras letras, que a uno se le entumen los ojos”. (M4\_8-6\_EGa)*

*“Y que haga actividades chivas, no sólo las actividades de siempre de “pato, pato, ganso...” (M2\_8-2\_EGb)*

Conviene aprovechar aquí para referir que las investigadoras y los investigadores de este trabajo, captaron lo que el estudiantado indica en sus testimonios, durante sus períodos de observación, los siguientes fragmentos de observación son muestra de ello:

*“Algunos siguen en acciones contrarias al poner atención, acostados en el pupitre, o conversando sigilosamente con otros.” (OBS\_8-3\_03-08-2015\_AB)*

*“La dinámica de la sesión hace que las y los estudiantes compartan y se genera bullicio, pero esto es directamente por opinar o interactuar en*

*razón de la dinámica. En general se comportaron adecuadamente.”*  
(OBS\_8-5\_03-09-2015\_AB)

*“Mientras transcurría el video, algunos estudiantes se encontraban realizando trabajos de otras materias, por lo que les indica que guarden sus útiles.”* (OBS\_8-6\_03-08-2015\_AB)

*“Ya para ese momento algunos estudiantes se ven hablando entre ellos, pero la orientadora no les dice nada. (OBS\_8-1\_29-07-15\_EV)*

*“Un estudiante expuso en ese momento, una situación con una docente, y la orientadora se centró en atenderlo, por lo que se desatendió del grupo”.*  
(OBS\_8-6\_27-07-2015\_AB)

*“Mientras la orientadora habla, hay un grupo de chicas al fondo recostadas en el suelo, dos chicas se mantienen conversando entre ellas, mientras le acarician el cabello a la cuarta que esta recostada”.* (OBS\_8-3\_10-08-2015\_AB)

*“En los pupitres derechos del fondo hay dos chicas hablando entre ellas y jugando con el celular”.* (OBS\_8-3\_10-08-2015\_AB)

*“En los pupitres del medio a la izquierda una chica no vuelve a ver al frente sólo está con el celular y conversando con la compañera al lado”.*  
(OBS\_8-3\_10-08-2015\_AB)

*“La estrategia de dar el video sin volumen y luego con volumen, no tiene mucho sentido, y da la idea de una decisión más improvisada que planificada. Y esto es corroborado por la apreciación de algunos estudiantes que al preguntar ella su opinión luego de verlo sin volumen,*

*respondieron que no se entiende y que no les gusta por eso”.*

(OBS\_8\_3\_030815\_AB)

*“El grupo comienza en una actitud bulliciosa lo cual dificulta la dirección de la sesión”.* (OBS\_8\_3\_030815\_AB)

*“Otros respondieron que ver el video sin volumen lo hace aburrido y no se entiende”.* (OBS\_8\_6\_030815\_AB)

Además durante las observaciones realizadas por el equipo de investigación se constató esta percepción de rutina en el quehacer orientador, donde se inicia un tema y no se concluye en esa lección.

*“Termina la sesión diciendo que lo ven el próximo miércoles, pues no pudo terminar la presentación, ya que sonó el timbre de cambio de lección.”*(OBS\_8\_1\_290715\_EV)

Para Feldman (2006) cada estudiante percibe un estímulo de una manera personal y particular y de esto dependerá la forma cómo va a reaccionar, anteriormente se hizo mención de los estímulos externos identificables según los testimonios del estudiantado con características de aburrimiento y pereza.

El segundo aspecto que Feldman (2006) refiere es la capacidad del mismo estímulo para ser identificado de formas distintas, ya sea por la misma persona o por personas diferentes, en este caso se identificó un pequeño grupo de estudiantes que perciben como divertida o entretenida la labor orientadora respecto a la gran mayoría que la percibe como aburrida y rutinaria.

*“digamos a mí no me parecen aburridas... digamos es como un tiempo donde a mí me gusta, no sé son lindas”.* (M2\_8-4\_EGb)

*"Divertidas". (H3; M1\_8-5\_EGb)*

*"Es entretenida" (H2\_8-4\_EGa)*

*"Sí, pero realmente es divertido porque a uno lo ponen a hacer actividades y todo y eso es lo que nos gusta de Orientación que uno está activo, no se queda ahí sentado y ya". (M1\_8-4\_EGa)*

*"es que más que toda orientación es chiva, porque uno aprende más sobre uno y los cambios. (---mmm ---) y como tratar a las personas (---H3\_8-5: como tratase uno mismo---) entonces a todos casi nos gusta. Bueno a mí me gusta (---mmm ---) bueno a mi gusta orientación no sé si a todos los demás les gusta". (M2\_8-5\_EGb)*

*"No es que es divertida, por ejemplo cuando uno piensa que va a ser una rutina saca algo nuevo y uno hace otra cosa, siempre está cambiando". (H2\_8-4\_EGa)*

*"Realmente si porque es como un salir de la rutina realmente". (M1\_8-4\_EGa)*

La técnica desarrollada por la profesional en orientación en su quehacer, evidencia la respuesta a ese aprendizaje por parte de cada uno de las y los estudiantes, ya que cada estudiante percibe de una manera distinta cada una de las vivencias que el contexto externo le brinda.

La percepción del quehacer de la orientadora como rutinario y aburrido se mantuvo latente en todo el tiempo que las investigadoras y los investigadores estuvieron en el campo, esto se convierte en una preocupación que genera emociones

y pensamientos alrededor de ese quehacer, además se ve condicionado por la cantidad de lecciones no recibidas. Estos testimonios ilustran lo que se viene diciendo:

*“Ni siquiera ha dado chance de repetir nada porque no nos ha dado”.*

(H3\_8-2\_EGB)

*“...nosotros vamos a preguntarle a la orientadora si ella nos va a dar lecciones, y normalmente nos dice que no nos va a dar, por alguna razón...”* (H1\_8-5\_EGa)

*“Que den más clases...Porque a veces vemos que se apartan ya no dan más clases y todo este trimestre no hemos tenido clases”.* (M4\_8-6\_EGa)

*“Díay yo no sé es que casi no nos dan orientación”.* (H3\_8-2\_EGb)

Las y los estudiantes de octavo año indican que las clases de orientación se dan con poca regularidad, otro aspecto preocupante para el equipo investigador es que se evidencia el nivel mínimo que está requerido por el Ministerio de Educación Pública, porque el quehacer orientador en la institución está siendo utilizado como una labor de escasa importancia y no parece estarse logrando lo que indica Guevara (2014, p. 15) al calificar como retos, las funciones del quehacer orientador, ya sea en dependencias centrales, regionales o institucionales, del Ministerio de Educación Pública. Evidencia de esto, son las siguientes opiniones:

*“...bueno, la verdad mejor para mí, me voy más temprano para la casa, pero yo no sé porque no nos dan,...”.* (H3\_8-2\_EGb)

*“Es que ella es demasiado buena gente. Es llevable, es llevable pero llegamos al punto de no ponerle atención, y aunque digámosle hay gente que falta mucho, en orientación, digámosle hacen poquitas lecciones,*

*pero es porque ya se acostumbran de que no hay, orientación, y es que no informan nada entonces uno dice no hay y entonces todos nos vamos, por eso es que faltan tanto". (M1\_8-2\_EGb)*

Precisamente es en la suspensión de la lección sin un previo aviso, que al grupo de estudiantes les desanima, provoca cólera o pereza, y tienen que estar siempre preguntando si les van a dar clases o no. Las y los estudiantes esperan que les den la lección de orientación pese a que es muy reiterativa la suspensión, en la población de octavo, se ve un interés en recibir esta clase, a pesar de que les dan pocas lecciones, existe interés por parte del estudiantado.

Según las funciones estipuladas para un profesional en Orientación en grado de Asistente, para la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública (2015), la planificación y el desarrollo de las actividades en el quehacer orientador, con una adecuación a las necesidades evidentes de la población educativa, es una de las tareas que debe emprender la orientadora de octavos años:

“Planifica y desarrolla las actividades de orientación colectiva de los grupos a su cargo, de acuerdo con los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Pública, adecuándolos a las necesidades reales de su comunidad educativa con el fin de fortalecer el proyecto de vida y el desarrollo vocacional de los alumnos”.

Es evidente desde la visión del equipo investigador y las percepciones de las y los estudiantes que las labores de planificación y desarrollo de actividades no se realizan según la preparación académica que un profesional en orientación recibe en sus años de formación y posterior experiencia laboral, un diagnóstico previo para la identificación de necesidades y razonables seguimientos con actividades según la edad

del contexto con el que se trabajara, se ha constituido en el pilar ausente desde las percepciones estudiantiles.

La labor orientadora en su trabajo con adolescentes debe tomar en cuenta esas percepciones, defender ese espacio vital en la formación de las y los estudiantes, en una etapa donde abundan las interferencias y se encuentran abrumados por gran cantidad de situaciones propias de una transición en su desarrollo evolutivo. Lo anterior permite al equipo de investigación percibir que en el espacio de Orientación se dificulta el cumplimiento de los objetivos del nivel académico mencionado, como son la clarificación, desarrollo y análisis de aspectos ligados a la etapa de su ciclo vital, según especifica el Ministerio de Educación Pública en sus objetivos por nivel de octavo para el año 2005.

#### **4.1.2 Las percepciones estudiantiles captadas desde el nivel de décimo año**

En este apartado se detallan las percepciones del estudiantado de décimo año, a partir de las categorías que surgieron con base en los testimonios acopiados en las entrevistas.

##### ***El Quehacer como Espacio de ayuda en problemas***

Esta categoría emana de los testimonios respecto a las preguntas de la guía que tienen que ver con: ¿Qué otras labores de las orientadoras conoce?, Sentimientos que les genera la labor, Trabajo de las orientadoras, ¿Qué les gusta? Sesiones de orientación, Atención individual, entre otros.

De esta información, se logra reconocer que una de las percepciones que tiene la población estudiantil de décimo año del Liceo Hernán Zamora acerca del quehacer profesional de su orientadora, tiene que ver con entenderlo como un espacio de ayuda

en sus problemas, y respecto de esta forma de percibirlo también coincide con lo que argumentan las y los estudiantes de octavo año. En el caso de décimo año se capta que buscan a la profesional cuando tienen un problema y desean encontrarle la solución, esto se evidencia en los siguientes testimonios:

*“Díay eso, de que, yo he visto mucha gente que tienen un problema y va, ahí y todo, y las, di a uno le ayudan, y así. Tal vez yo tenga un problema con un profesor, y uno va y le dice la orientadora y ella le ayuda”. (M1\_10-1\_Ega)*

*“Siii, o sea, hizo el trabajo bien, o sea, yo es que tenía un problema porque no me habían depositado, y ella llegó, y ya como a los 30 min apareció que ya habían depositado, la beca”. (H2\_10-1\_Ega)*

*“Ayudar con los problemas, o sea, personas. Tal vez ellas saben que una persona está pasando, no sé, una situación económica dura o algo así, ellas van y buscan a la persona y hablan con ella o brindan un tipo de ayuda, no sé”. (M3\_10-2\_EGb)*

*“De lograr expresarse, porque eh, digamos la labor de la orientadora aparte de guía, hablamos de problemas de, digamos, en principio de año era con la profesora de inglés, el asunto de los colegios, entonces puede decirse que nos ayudó con eso”. (M1\_10-2\_Ega)*

*“Díay, ayudar a los compañeros que tienen problemas, de estudio”. (H2\_10-2\_EGa)*

De los testimonios anteriores, el equipo investigador identifica una labor de ayuda en problemas de solución inmediata, y no situaciones que requieran un proceso

de intervención y acompañamiento, propiamente dicho. En este sentido, si bien se identifica las labores de brindar ayuda y asistencia, que menciona Molina (2014), no se aprecian las otras labores mencionadas por la autora que son, diagnosticar, asesorar, desarrollo y tutoría, las cuales complementan y terminan de darle significado a la orientación como quehacer.

En el 2009, Alvarado et al., realizaron un estudio sobre la opinión de la comunidad educativa de primaria y secundaria respecto a los servicios de orientación, en el que, dentro de los hallazgos correspondientes a la población de secundaria, se destaca que “al referirse a los servicios que han utilizado en el caso del grupo de estudiantes, señalan con mayor frecuencia aquellas acciones que tienen que ver con Ayuda económica, Ayuda solucionar a problemas...” (p. 294). Este resultado, concuerda con lo que las y los estudiantes de décimo, perciben del quehacer de la profesional en orientación.

Puede verse como la parte de ayuda en problemas es dominante dentro de las funciones de las profesionales en orientación, pilar que sustenta su quehacer, lo que ayuda al equipo investigador el comprender como esta percepción está latente en todo el estudiantado participante, y se manifiesta ante situaciones de solución inmediata. Además, puede afirmarse que esta percepción es muy positiva para ambas orientadoras (la de octavo y la de décimo), ya que el hecho de entender su quehacer como ese espacio en que las y los estudiantes pueden acudir aporta en grado sumo a su labor en el liceo.

La población de décimo año, por medio de sus experiencias y las de sus compañeros atribuye al quehacer profesional de la orientación, el sentido de espacio de

ayuda en problemas, reconocen la accesibilidad que tienen para acercarse a la profesional, sea para buscar consejo, resolver una situación específica, o simplemente desahogarse. Así mismo, valoran el trabajo realizado en orientación como efectivo, al mencionar aspectos como el buen trato que reciben y la rápida atención que las orientadoras les brindan cuando solicitan ayuda. Los testimonios que siguen dan cuenta de ello.

*“Di yo pienso que por lo menos las orientadoras del plantel, son... buenos siempre están ahí para uno y siempre han sido muy buenas con todos nosotros, cuando uno las necesita, yo todo siempre están muy atentas, no solo en las cosas del colegio sino cuando necesita por problemas, sabe que cuentan con profesionales”. (M3\_10-3\_EGb)*

*“Las dos orientadoras han sido... intentan tener una buena relación con uno, no tanto como para la parte académica, sino como para los problemas también, o sea comparten ambas, ambas posiciones, para intentar ayudarlo a uno, más que todo con problemas o también el año pasado querían ver lo de los colegios técnicos si se tomaban el tiempo de llamar para lo de la gira, que tuviéramos presente todo eso”. (M4\_10-3\_EGb)*

*“O sea, yo no he ido pero me han llegado a decir que son muy atentas...”*  
(M1\_10-3\_Ega)

*“Diay a mí, mmm, comenzando el año, yo tuve unos problemas, ahí con unos compañeros, que me estaban vacilando, fuera del cole, yo tuve que decirle a mi mamá, que viniera a, bueno mi mamá tuvo que venir a hablar*

*con la orientadora para ya explicarle que era lo que ellos me hacían y todo, ya después ella me fue diciendo que, diay que no les hiciera caso, que seguramente ellos en la casa seguro se portan mal, por eso vienen aquí gritan y hacen cosas, entonces diay la profesora me decía que si seguían diciéndome algo, que fuera donde ella, que ella me iba a ayudar, a seguir el caso y esas cosas...” (H1\_10-2\_Ega)*

Las y los investigadores interpretan a partir de los anteriores testimonios, que la población de décimo año, ve la labor de las orientadoras como empática, porque perciben que ellas están cuando las necesitan y están dispuestas a ayudarlos en las situaciones que se les presentan, tanto dentro como fuera del colegio; se capta que sienten que buscan conseguir el bienestar de ellos; lo que influye en la confianza que siente el estudiantado hacia el trabajo realizado por estas profesionales. Según Garita y Guevara (2010) citado en Guevara (2013) la finalidad de toda modalidad en Orientación es

(...) promover aprendizajes en las personas, en relación con el conocimiento de sí mismas, del contexto social y cultural en que se desenvuelven y con la toma de decisiones autónomas y responsables; aprendizajes que les permitan transitar de su situación actual a una de mayor bienestar integral. (p.4)

De acuerdo con lo anterior y por lo descrito en los fragmentos de entrevista, se puede apreciar que la orientadora del nivel de décimo trata de cumplir con una tarea importante que demanda su quehacer, busca la manera de promover el aprendizaje en la población estudiantil, al conseguir que acudan cuando requieren ayuda. Desde los

testimonios del estudiantado, esto se refuerza en la confianza que siente para expresar sus problemas. Esto se capta en las palabras de las y los estudiantes cuando dicen:

*“...Con las personas que allá llegan como que le dan la confianza a uno de decir tal y tal cosa y el problema que sea”. (M1\_10-3\_Ega)*

*“Ella se preocupó por nosotros hasta hablar con el director y cosas así, bueno al menos a mí me dio la confianza como persona de hablar con ella y...” (M1\_10-3\_EGb)*

*“Ajá. Es como muy tierna, entonces como que le da la confianza a uno de contarle los problemas”. (M1\_10-3\_Ega)*

*“(no se comprende) opino que eso lo han hecho muy bien ellas porque no en todos los colegios, digamos, con el problema que tal vez tuvieron ellas, pero no en todos los colegios tal vez tengan la confianza de ir con la orientadora. En cambio, aquí sí la tienen; bueno, ellas que han tenido el problema sí la han tenido para buscar a la orientadora y eso me parece muy bien y muy rescatable por parte de ellas”. (H2\_10-3\_Ega)*

*“Ya nos demostraron una vez que podemos confiar en ellas, sabemos que si tenemos un problema, que si tenemos algo podemos ir a buscarlas, porque también va en la personalidad, digamos que la mayoría de personas que eligen orientación es porque les gusta ayudar a las personas, y si di, sino hacen eso, yo siento que si un orientador, yo la verdad está el momento no he conocido una orientadora que sea así, regañona o algo así, por lo menos en este, yo siempre he estado en este cole y siempre han sido súper cariñosas”. (M3\_10-3\_EGb)*

Unido a lo anterior, la población estudiantil se siente tomada en cuenta o como importante para la orientadora, lo cual consideran muy significativo por la etapa de desarrollo en que están, siendo la adolescencia una etapa de múltiples cambios, caracterizada por la inestabilidad en todas sus áreas de vida, donde el ser tomada o tomado en cuenta es importante para ellos; ya que de esta forma se sienten reconocidos e importantes, esto también se evidencia en los siguientes testimonios:

*“Yo siento que también es bueno que estén ahí, que sean tan buenas con nosotros porque a veces uno tiene problemas o algo así, algunas veces como que uno quiere escuchar la opinión de alguien adulto” (M3\_10-3\_EGb)*

*“Le dan mucha importancia a los problemas de uno. Tal vez eso a uno le ayude mucho. Digamos, yo no he tenido como un problema para ir allá, pero como en ciertos casos que tenían problemas y las personas van ahí les ayudan mucho.” (H3\_10-3\_Ega)*

*“Sí, son muy rápidas. Digamos, si uno tiene algún problema o algo, rápidamente se lo hacen llegar, sea donde el director o, o buscan la manera de solucionarlo, no lo dejan ahí como esperando ni nada.” (M2\_10-3\_Ega)*

Así estos testimonios reflejan lo expresado por Naranjo (2004), cuando hace referencia a las actitudes del profesional en orientación, de valorar a cada estudiante como digno de estima, con fortalezas y limitaciones individuales y con el potencial para vivir eficazmente.

De la misma forma en que la población expresa sentirse valorada por el quehacer profesional en orientación como importantes, las siguientes frases demuestran que la población de décimo año valora este quehacer como necesario y efectivo;

*“Mmm, ok digamos, a mi orientación me ayuda como que emocionalmente, pero no es algo que yo llegue y hable con todos en el grupo, sino sería algo individual”. (M1\_10-2\_Ega)*

*“Diay digamos, que como orientadoras sí tienen para estar en la oficina y justifican con un problema y ayudan a resolverlo...” (H2\_10-3\_Ega)*

*“Diay, a mí, digamos si me sirve mucho, porque me desahogo, y ella llega y, digamos mis problemas en sí, es como, eh sentimentalmente y en eso mismo de las tomas de decisiones, de que, cuando tomo una decisión nooo, prefiero como, yo como que lo pienso demasiado las cosas, entonces también me gusta como opiniones de alguien más, entonces yo voy a donde ella por eso, como una segunda opinión. Y a mí me sirve, diii, en ese sentido bastante. A veces yo me quedo así como "diay quede igual", pero, la mayoría de las veces siiii, más que todo por lo de desahogarme o algo así, a mi me funciona”. (M1\_10-2\_Ega)*

*“Yo considero que si ha sido muy bueno, la vez pasada, tuvimos un problema equis con un profesor, y hablamos con ella y fue súper discreta, no dijo nada y nos ayudó demasiado” (M1\_10-3\_EGb)*

*“Con esto que a principio de año, envían como un tipo de hoja de informe, en cual le pregunta a los padres si hay algún tipo de problema en la casa*

*que pueda ser tratado, es algo que en verdad ayuda mucho.” (H2\_10-3\_EGb)*

Lo anterior denota que la población de décimo se siente escuchada, comprendida y que cuenta con el espacio de orientación para pensar acerca de sus propias situaciones, entender como estas se desarrollan, así como para planear estrategias de resolución a la situación y llevarlas a la acción (Naranjo, 2004), en concordancia con un quehacer profesional que procura atender a la persona en correspondencia con su entorno, sustentada en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad de las personas. (Molina, 2004; p.11)

Asimismo, al profundizar en la percepción estudiantil del quehacer profesional de la orientación como espacio de ayuda en problemas, las y los investigadores encuentran dentro de la población, una parte que lo valora como positivo y accesible, y otra parte de la población que lo valora como negativo e inaccesible, lo cual, se aprecia en los siguientes testimonios:

*“Ehhh, diay si o sea, en parte, si uno tiene algún problema, eh familiar o algo así, si lo ayudan, uno puede acudir a ellos, porque ellos siempre están ahí, pero ayudar digámosle como una ayuda grupal, solo para una orientación como que carrera podemos utilizar o algo así”. (H2\_10-1\_Ega)*

*“Pero (no se comprende) cuando tiene un problema, es cómo, si si mamita un día de estos hablamos o cosas así, o nunca están o si están no hacen nada (---mmm ---) y diay sinceramente uno ve situaciones de los compañeros que uno dice, cómo no se dan cuenta que están pasando*

*estas cosas o cosas así, y los dejan ahí, uno dice pero están mal y no los ayudan, y entonces uno dice entonces". (M2\_10-1\_EGb)*

*"Eso también podría variar del problema, porque si fuera un problema muy grave que se yo que alguien le pego a otra persona o así yo si estoy segura porque a mi sobrina la llamó este a mi hermana la llamaron el mismo día y mi hermana tuvo que venir ayer, o sea fue algo así muy rápido, (mmm) pero ya un problema de que esta muy triste o algo así, ya así duran, bueno yo creo que nunca resuelven nada." (M1\_10-1\_EGb)*

De acuerdo con la opinión expresada en los anteriores testimonios, se puede comprender que la percepción estudiantil con respecto a la labor de la orientadora, refleja el desarrollo del pensamiento formal propio de la etapa en que se encuentran las y los jóvenes estudiantes, esto lo pudieron vivenciar las investigadoras y los investigadores al escucharles referirse con mayor propiedad que el estudiantado de octavo año. Fue posible escucharles hablar incluso de eficacia del quehacer profesional de la orientación e incluso, como se aprecia en las siguientes frases, también diferencian entre la labor realizada a nivel individual, y a nivel colectivo:

*"Digamos como que tiene dos ámbitos, por ejemplo ellas tienen su oficina para tratar problemas, se citan a los estudiantes, etc., pero digamos también llevan un planeamiento verdad, de estudio, porque tienen que impartir las lecciones." (H2\_10-3\_EGb)*

*"Sí. Digamos, una vez que nosotras fuimos sí fue muy rápido, sí se ha ido muy rápido para ya resuelto el problema. Pero digamos, como profesoras,*

*como impartir la clase o algo así, como que día no, como que son aburridas". M3\_10-3\_Ega)*

*"Cuando uno tiene un problema o algo así sí lo ayudan en todo...ya en el trabajo grupal ya se ve otra cosa que nada que ver, que no ayudan o sea, o que quizás no se han trabajado lo suficiente para darle importancia". (M2\_10-3\_Ega)*

El quehacer en orientación, como se expresa en la categoría de percepciones de octavo, abarca más que únicamente la ayuda en problemas. Como se establece en los lineamientos (DOEV-002-2016), en el punto 11, es importante "contemplar un balance entre los medios de intervención de: asesoría, atención individual y atención grupal que conlleve a un desarrollo eficiente y eficaz de sus funciones". (p. 13).

La debida forma de ejercer este quehacer va a favorecer a la población estudiantil, debido a que en todas las áreas se necesita la presencia de este profesional sin descuido de las otras. No así lo confirmado por la población con la cual se llevo a cabo la investigación, la cual percibe, un fuerte en la profesional respecto a la atención en lo referente a solución inmediata de problemas, lo cual llama la atención del equipo investigador acerca de que el quehacer gira en torno a ayuda en problemas.

El equipo de investigación desde su visión como profesionales, considera que el profesional en orientación debe tener claro su rol desde sus funciones, lo cual refiere a un abordaje que implica la integración de enfoques, de modelos (programas, servicios, consulta, entre otros) y de modalidades (colectiva, personal-grupal e individual) en procura del desarrollo pleno de la población a la que atiende. Enfocarse en un área y descuidar otras, perjudica de una u otra forma su capacidad de

intervención, e impide uno de los objetivos de la orientación, el lograr “conducir a la clarificación y concreción del sentido de vida en las personas (...) dentro del quehacer orientador destacando la promoción del cambio y la potenciación de personas, grupos, instituciones, familias y comunidades” (Arguedas, I., 2014, p. 261)

### ***Un Quehacer que no llena la Expectativas***

La labor orientadora, desde la percepción de las y los estudiantes de décimo año, a partir de los testimonios expresados en los temas asociados a Recomendaciones, Sesiones de orientación, Pensamientos de la labor de orientación, Temas tratados en las sesiones, lo que Más les desagrada, Trabajo de las orientadoras, entre otros, refleja un quehacer que no llena sus expectativas. Las y los estudiantes solicitan actividades que les permitan salir de la rutina y que les genere interés por participar.

*“...pero si digamos que haga más actividades que el estudiante tenga interés en hacerlo. Porque ella preguntan y es "ahí no que pereza", ya lo ponen escribir un montón, o cosas así, y sinceramente, a uno lo aburren, yo creo que hasta cualquier, pero si como hacer alguna actividad que genera interés” (M2\_10-2\_EGa)*

*“Pero en la clase anterior también nos dieron ahí unos papelitos y hacer una actividad y estuvo mejor. Pero igual, es cuando ella habla y habla y habla ya uno se como que se aburre y ni entiende ni nada”. (M3\_10-3\_EGa)*

*“Es que no se, es que a veces , digamos es que a veces, la profe, lleva algo sobre orientación, pero llega como dicen, a veces nos pone a jugar, pero al final, final, no nos explica, como que, ok fuimos, vimos y nada pasa, que el conserje nos la diera”. (H1\_10-2\_EGa)*

La expresión *'como... que el conserje nos la diera'* es fuerte y refleja la necesidad de que al trabajar la modalidad de colectiva, una de las habilidades o destrezas que debe de emerger, es un posicionamiento teórico-práctico-metodológico, lo cual enriquece el desarrollo del estudiantado y así mismo llama la atención de las y los jóvenes.

Las investigadoras y los investigadores consideran que es preciso que la orientadora no pierda de vista que por la edad en que se encuentran las y los estudiantes de décimo, quienes manejan un conocimiento mayor, comparado con la población de octavo. En este sentido, Hansen (1981) mencionado por Vargas (1997) afirma que "la teoría es importante en orientación, por dos razones fundamentales: como un método para ayudar al orientador a comprender a sus orientadas(os), y como un conjunto de lineamientos para la conducta de la orientación" (p. 93).

La etapa de la adolescencia media, en la cual se encuentran los estudiantes de décimo año, determina la forma como perciben el quehacer orientador, cada expresión gestual, verbal o bien audio-visual así como las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan con los estudiantes, les permite incrementar la acción de razonar y analizar, así como tomar decisiones por medio de los cambios a nivel cerebral según Carazo y López (2009), quienes además señalan que el cerebro incrementa su actividad en esa etapa. Cada decisión; como por ejemplo la de "no asistir a clases" es impulsada por los estímulos previos respecto al quehacer que se percibe en el aula y que se muestra en los testimonios siguientes:

*"Ella es muy, no sé, muy amable, muy pura vida, a mi me cae muy bien, ella en sí, di yo pienso que, es buena orientadora y así, lo que pasa es*

*que díay, se vuelve aburrido, a veces ella no va, o nosotros no vamos...".*

(M1\_10-1\_EGa)

*"No, digamos, es que se dice que supuestamente tenemos orientación los jueves creo que es, pero a veces no se nos da, entonces como no tenemos la oportunidad tal vez de preguntarle muchas cosas a la orientadora que tal vez nos servirían en general y para la carrera también".* (M2\_10-1\_EGa)

*"Díay no sé cómo "entonces para que vamos si no van a seguir el tema".*

(H1\_10-2\_EGa)

*"más interés, o sea que tenga más temas que tratar a nosotros" (H2\_10-1\_EGb)*

*"Uno queda con la duda, di como el no termino el tema, entonces uno dice "¿pero?".* (M2\_10-2\_EGa)

Entendiendo el pensamiento como condicionantes de la conducta (Bisquerra, R., 2016), el estudiantado de décimo quien lleva aproximadamente cuatro años en la institución, evidencia como desde su proceso cognitivo el quehacer profesional no le ha satisfecho, perciben que esa labor al no llenar sus expectativas, se ve como aburrida, y con actividades consideradas no propias de su etapa de desarrollo evolutivo, pues en esta se manifiesta más sensatez, racionalidad y donde sus evaluaciones son más certeras (Papalia, 2010), lo que explica que en algunos momentos las califiquen como "para chiquitos",

*“Lo que pasa es que como dice M1\_10-1\_EGb, la Profesora que es buena persona pero era eso de que lo traten a uno así como un chiquito, ni en octavo lo deberían tratar, es aburrido”. (H2\_10-1\_EGb)*

*“O sea, era como de elegir o sea, y eso puede ser un juego que puede ser para chiquitos de ocho años (risas)”. (H2\_10-3\_EGa)*

*“...como niñitos especiales...” (M2\_10-1\_EGb)*

*“que nos tratan como chiquitos si (---como chiquitos de escuela---), como una forma muy condescendiente, como muy hoolaa, y uno es como, es uno ya está más grande ya le pueden hablar a uno más tranquilo (---mmm ---). Nada que ver”. (M2\_10-1\_EGb)*

Este calificativo de “para chiquitos”, refleja como por medio del proceso perceptivo, captura los estímulos de rutina o aburrimiento, manifestándose en pereza, estrés, dando como resultado una interpretación de la labor orientadora como un quehacer que no cumple las expectativas propias de su edad.

Así mismo, el contexto educativo de las y los estudiantes de décimo año, en el que ese proceso perceptivo se desarrolla, reafirma esta percepción. La falta de lecciones es el primer factor influyente del contexto. Esto se percibe de los siguientes testimonios:

*“... porque, por "X" y "Y", diii faltaba o ella faltaba [orientadora], o nosotros, o no se ponía uno de acuerdo verdad, entonces dí como que no sabía...” (M1\_10-1\_EGa)*

*“Bueno como en primer lugar, la profesora, bueno a veces falta mucho o no da y nunca dice porque es, a veces falta programar bien, di ay. . .”.*

(H2\_10-2\_EGa)

*“Es que no podemos decir que algo nos gusta, porque nunca han hecho nada, como dinámico (...) y como casi no nos dan, entonces no podemos decir que.”* (M2\_10-1\_EGa)

La falta de lecciones se agrava con la carencia de motivación extrínseca que podría ejercer la orientadora, para que la población tenga una percepción distinta de su quehacer. Así se evidencia en los siguientes testimonios:

*“...digamos, yo siento que si a mí desde sétimo me hubieran...hubieran sido más estrictos en orientación, ahorita sería como más importante, más interesante. Entonces dii... sería eso, como que sean más estrictos”.*

(H3\_10-3\_EGa)

*“Más bien es que no nos han hecho creer que es importante, porque diay, se supone que la lección de Orientación es para orientarnos y si no nos dan uno qué va a llegar a saber sobre, por ejemplo, el año pasado que era lo de los técnicos y todas esas cosas, di, no nunca nos daban, uno qué va estar sabiendo dónde eran los exámenes de admisión y todas esas cosas, di, uno está así en el aire porque no le informan de nada”.*

(M2\_10-3\_EGa)

*“...De que si la profesora fuera más, digamos, estricta en que si ella llega y estamos en biología siempre, ella llega y dice voy a estar en tal aula y*

*vamos a hablar de tal cosa, tal vez ahí sí ya la gente diga está bien sí vamos a ir.” (H2\_10-3\_EGb)*

Además, la rutina en las sesiones ha trascendido durante toda su experiencia como estudiantes de secundaria, Los siguientes pensamientos confirman esta afirmación:

*“Díay no, es que, para mí siempre ha sido como igual, nunca hacemos nada y cuando hay, luego esta que uno falta mucho, y cuando uno va es solo quedarse sentado, muy pocas veces a hacer algo, digamos, en noveno, díay cuando uno iba como a cualquier materia, y este año, lo de la carrera...” (H1\_10-1\_EGa)*

*“Pero siempre que llegamos aquí es lo mismo, lo de las universidades y ya no cambia el tema” (H2\_10-3\_EGb)*

En este sentido, entendiendo la experiencia como esa fuente de estímulo que genera una respuesta (Feldman, R., 2006), estos factores descritos del contexto, producen una evaluación cognitiva que les lleva a los estudiantes a tomar decisiones sobre su asistencia a cada lección de Orientación. De la misma forma, cuando se da la lección de orientación y esta presenta dinámicas repetidas y aburridas, provocándoles pereza y estrés, por lo que es calificada por las y los estudiantes según sus manifestaciones como una labor que no llena sus expectativas. A continuación algunos testimonios al respecto.

*“Uno se queda con la expectativa de que va a llegar y (no se comprende) importante para uno (no se comprende) cuando ve que no se ha tocado*

*tanto ese tema, como quien dice, es como un toque ahuevado por decirlo así". (H3\_10-3\_EGa)*

*"A mí me da estrés". (M3\_10-3\_EGa)*

*"Díay no sé, di, que, que hiciera juegos, tales, que hicieran algo de más interés, igual algo divertido para no sentir pereza en esa clase igual sino algo diferente". (H1\_10-1\_EGa)*

*"Es que uno se estresa también de ver hablando y hablando". (M1\_10-3\_EGa)*

*"A mí lo que me genera es pereza cuando habla tanto". (H1\_10-3\_EGa)*

La rutina aburrida que se percibe en la labor orientadora propicia el ausentismo del estudiantado. Esa forma de ver el quehacer de la orientadora por parte de las y los estudiantes es transformada en un sentimiento, emoción o bien opinión, como menciona Luria (1994, mencionado por Puente, 2010) es el resultado de un detallado trabajo de análisis y síntesis, el cual posee un carácter activo y con influencias de acuerdo con las experiencias personales.

Así mismo, para las y los estudiantes y según la teoría de percepción, es en un proceso interno donde la información emana en una emoción, o idea, y se desata en una acción realizada de manera consciente, en este caso los pensamientos acerca del quehacer, la lección o el mismo ausentismo que el estudiantado refiere.

Las percepciones de "aburrida", que no genera interés y que no llena expectativas, como expresan los grupos respecto a la labor dentro del aula, además de los constantes incumplimientos de los horarios para impartir la lección terminan por definir que como estudiantes, son quienes mejor perciben, valoran y además vivencian

la labor docente, así como los procesos que en este caso desarrolla la orientadora del nivel de décimo.

Las percepciones que emergen desde el estudiantado hacen suponer que existen deficiencias en relación con el planeamiento y el desarrollo de la lección de Orientación y por ende el quehacer de la profesional, lo cual fue percibido por el equipo de investigación en las observaciones realizadas, pues fue muy difícil evidenciar que la labor orientadora tuviera un objetivo definido y que además la intervención fuera significativa, además se captaron algunas limitaciones de la profesional para comunicarse con el grupo de manera eficaz.

Así como Molina (2004) menciona los seis elementos vitales de un proceso de interacción con su entorno desde lo escolar, vocacional, personal social y de contexto comunitario, de la mano con su contexto y proceso educativo, siempre con funciones de diagnóstico, ayuda, desarrollo y asistencia. Es por esto que el equipo investigador, a partir de su conocimiento percibe que no se lleva a cabo un diagnóstico integral, esto porque actualmente está enfocado en condiciones de salud mental, desde la entrevista inicial en la matrícula, así como en el registro de motivos de consulta que al ser mayor la cantidad de atenciones a estudiantes con condiciones de salud mental, se puede generar sesgo en la información, lo que repercute en un planeamiento que no responde a las necesidades de la comunidad estudiantil que pertenece a la institución.

### ***Como quehacer subutilizado y desaprovechado***

El quehacer profesional de la orientación, además de no llenar las expectativas, la población estudiantil lo percibe, según lo expresado en los temas relacionados con Pensamientos de la labor de orientación, Lo que más les agrada, Trabajo de las

orientadoras, Sesiones de orientación, Sentimientos de la labor de orientación, entre otros, como un espacio subutilizado y desaprovechado. Desde la percepción de la comunidad estudiantil, la labor de las profesionales de orientación, influye en esta población, y se ve reflejado en sus pensamientos.

*“Aja, y como casi no nos dan, entonces no podemos decir que”.* (M2\_10-1\_EGa)

*“No, es que a veces, digamos, no hay aula para que nos den, entonces noo”.* (M1\_10-3\_EGa)

*“nunca nos dan”.* (M4\_10-1\_EGb)

*“casi una lección buscando el aula, se desperdicia tiempo”.* (M3\_10-1\_EGb)

*“Bueno es que muchos se acostumbran, diii casi nunca hay, entonces como que”.* (M2\_10-2\_EGa)

*“Si es que es en la tarde entonces, a veces la orientadora no está.”*  
(H2\_10-1\_EGa)

*“Casi siempre es como la profe llega a decir que no va a dar, entonces vamos a la lección libre.”* (M3\_10-3\_EGa)

En este sentido, las razones por la falta de continuidad en las lecciones, un grupo de estudiantes dice el desconocer los motivos por las cuales la profesora no les imparte la lección, por lo que expresan:

*“En aspectos de, de organización con respecto a las clases, pienso que se presenta irresponsabilidad en el sentido de no comunicarle a los*

*estudiantes por qué motivo no se va a impartir lecciones de Orientación.”*

H4\_10-2\_EGa

*“...pero también eso que, casi nunca, bueno, casi nunca nos dan y no hay, y no dicen el motivo por qué”. (M2\_10-2\_EGa)*

*“primer lugar, la profesora, bueno a veces falta mucho o no da y nunca dice porque es, a veces falta programar bien, di ay. . .” (H2\_10-2\_EGa)*

Así mismo se identifica otra parte de la población que afirma que la orientadora no se presenta a dar lecciones porque están en otras ocupaciones,

*“...Entonces sí, pero como dice el, hay, hay, en veces, no nos dan, a veces la profesora dice que es porque tiene reuniones con padres pero a veces no nos dicen porque, pero lo demás, va bien.” (H1\_10-2\_EGa)*

*“díay es que digamos por diferentes razones casi no hemos tenido orientación, porque ellas están ayudando, usualmente, pero cuando recibimos las lecciones si son muy atentas, con lo que nos quieren dar”.*

(M4\_10-3\_EGb)

*“Díay porque la profe faltó, o se fue por algún compromiso o algo así.”*

(M2\_10-1\_EGa)

*“...en veces, no nos dan, a veces la profesora dice que es porque tiene reuniones con padres pero a veces no nos dicen porque, pero lo demás, va bien. Se desaprovecha. (H1\_10-2\_EGa)*

*“O porque tenían una cita con otro papá.” (M1\_10-1\_EGa)*

*“Yo la verdad es que casi no he... casi nunca nos dan por lo mismo, porque por las cosas que hay y todo, pero digamos por lo menos a mí lo*

*que me gusta de las orientadoras, siempre están ahí para ayudarnos.”*

(M3\_10-3\_EGb)

Esta no continuidad en las clases semana a semana, sea con o sin motivos, las y los estudiantes lo perciben como desorganización e irresponsabilidad por parte de la orientadora, porque esto lo han visto a lo largo de los cuatro años de estar en el colegio y señalan que podrían aprovechar mayormente la lección de orientación; sin embargo como que pareciera esto no tener ninguna relevancia.

Respecto a esto, al equipo de investigación le interesa referir lo que se indica en el artículo 20, Principios, del Código de Ética del Colegio de Profesionales en Orientación, ya que se señala que es parte del profesional de orientación cumplir con el derecho de la población estudiantil relacionado con “el bienestar y el respeto a la integridad de la persona orientada es la responsabilidad principal de quienes se desempeñan como profesionales de la Orientación.” (CPO, 2012; p. 6)

Se pueden confirmar esas percepciones en los pensamientos siguientes:

*“Que digamos, uno en, bueno al menos yo en sétimo siempre falté a orientación. Siempre vivía faltando y nunca le dicen nada a uno. O sea, nunca llegan como a decir han estado faltando y si siguen faltando vamos a hacerles tal cosa, no, nunca.”* (M3\_10-3\_EGa)

*“O sea, digamos, sii, yo siento, por lo menos mi opinión, si fuera un poco más estricto, por decirlo así, porque digamos, a veces llegan, orientación, entonces dicen libre, vamos a irnos a dar vueltas o a sentarnos por ahí, pero yo siento que si fueran un poco más estricto tal vez sería un poco más común estar yendo a las clases.”* (H3\_10-3\_EGa)

*“Yo siento que es falta de organización nada más.” M1\_10-2\_EGa:*

*“Falta de responsabilidad, tanto de la profesora como de los estudiantes, porque hay algunos que si van seguido y nosotros no.” (H2\_10-2\_EGa)*

La percepción como falta de responsabilidad por parte de la orientadora, está signada por la etapa de desarrollo en que se halla el estudiantado de décimo año, pues en esas edades ve todo de una manera diferente si se compara con un población más joven, ellos analizan más las conductas de acuerdo con lo vivencia, se presenta un mayor control sobre las decisiones por el lóbulo frontal, de ahí que las acciones sean más racionales, sensatas, y presenta un disminución de la impulsividad, lo que contribuye a que sus apreciaciones sean más certeras (Papalia, 2010)

Así, la reiterada cancelación de las lecciones de orientación ha causado en el estudiantado que las vea poco importantes y según este esto ha sido favorecido por la misma institución.

*“...y simplemente lo dejan así "no hoy no vamos a, a impartir lecciones...” (H4\_10-2\_Ega)*

*“El mismo colegio es el que se ha encargado de crearnos ese pensamiento de que Orientación no es importante porque di, no nos dan, es una lección libre más, no se trata de temas importantes, etcétera.” (M2\_10-3\_EGa)*

*Es que, digamos, si, depende deeee, también de las personas, hay gente que ni va ni a clase, ni a nada, entonces eso es que le da igual. Ya uno, yo tampoco es que llegue todos los días al aula, verdad, peroooo, diay a veces yo digo, como, diay para que me voy a levantar, si igual no va*

*haber orientación, digamos son dos de estudios después de orienta, entonces a veces como dijo, está lloviendo una cosa así, entonces ya uno toma esa decisión, de decir, "no voy a orienta", o no sé, y mucha gente diría así. (M1\_10-2\_EGa)*

*"Di no sé. Es que me parece que no es importante." (M3\_10-3\_EGa)*

*"Porque no le tomamos importancia a la lección de orientación, entonces nos da igual como sea." (M2\_10-3\_EGa)*

*Diay no se es que me da mucha pereza yo no lo siento como algo tan importante no se o sea no le voy motivación. (M4\_10-1\_EGb)*

*"Sigo diciendo como que no sean tan estrictos con eso, no le den en parte como importancia. Digamos, yo siento que si a mí desde sétimo me hubieran...hubieran sido más estrictos en orientación, ahorita sería como más importante, más interesante. Entonces dii... sería eso, como que sean más estrictos." (H3\_10-3\_EGa)*

El estudiantado no ve que la profesional en orientación, ni el mismo colegio se preocupe y le tome la importancia a las lecciones de orientación. Para las investigadoras y los investigadores de este estudio, esto es una realidad que experimentaron durante el proceso de inserción en el campo, tuvieron que asistir muchas veces al Liceo, en varias ocasiones, porque la lección de orientación se había suspendido y debían reprogramar la observación. Es claro que las y los estudiantes lo perciben como un quehacer al que no le brindan el interés que ellas y ellos necesitan. Esto demuestra como la des-valoración de este espacio, influye en como las y los estudiantes asuman la experiencia de orientación, dándole un significado a esa

experiencia como poco interesante e influye en el concepto que se forme de esa experiencia como poco importante, tal como lo explica García R., J. (2012):

“(...) la persona otorga una significación a un evento, por medio de sus emociones, es decir, la emoción es un recurso por el cual, la persona procura expresar el significado que le otorga a un estímulo aceptado (...), [por lo cual] (...) implican una re-significación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción sea afectan recíprocamente (...)” (p.100)

Esta población considera que la importancia que la orientadora le da a la lección es muy poca, porque no perciben ese interés porque la y el estudiante no se ausente, o porque el grupo puede estar desorganizado conversando entre ellos y la orientadora los deja hacer bulla y continua la clase.

*“O sea, como ustedes sí que están muy mal portados, o no van, o algo así. Eso sí lo dicen las profesoras normales, pero, digamos, ellas no. O sea, nunca reclaman.” (M3\_10-3\_EGa)*

*“Porque diay la verdad es que no están, es que a veces uno quisiera saber que hacen de verdad decirte Profe en qué consiste su trabajo, para que no estén casi nunca.”(M2\_10-1\_EGb)*

*“Yo digo, digamos, como le estoy diciendo a ella, que la orientadora, cuando da la clase, como que no le da el énfasis bien, a lo que le va a dar, o sea, sobre la toma de decisiones, ella nada más, es como, “tienen que hacer esto...” y al final no da como el punto del juego o la actividad, si entonces, digamos, ok nosotros comenzamos a jugar, y al final no*

*entendimos el porqué eh, esa gente que elegimos o lo que sea, entonces yo digo que quizás, hacer bien las cosas o sino no hacerlas, porque diii, igual nada más fue como vengan a jugar.” (M1\_10-2\_EGa)*

“Igual la irresponsabilidad, tanto estudiantes como de la profesora, pero en parte, yo diría que mayormente la profesora ya que al no terminar un tema y uno queda con eso de, “diiay ¿para qué voy a ir si no van a terminar de explicar el tema que nos dio la semana anterior?” (H3\_10-2\_EGa)

*“Exacto, digámole. Digamos que llegamos a la clase y todo el mundo hablando. Tal vez ellas no toman como en sí el carácter para, para decimos que nos callemos y que la clase es importante.” (H3\_10-3\_EGa)*

*“siento yo que, para orientar, como dicen (risilla). Entonces, dii, hay que estar (no se comprende). Aunque tal vez ellas sean muy buenas ayudando a la gente, que en las lecciones se pueda mejorar para que le den más importancia a la lección de orientación.” (H3\_10-3\_EGa)*

Este desinterés que la población percibe, también en este estudio, se logró confirmar por medio de las observaciones realizadas:

*“La bulla persiste y el estudiante termina de leer las instrucciones. La orientadora tiene que levantar la voz para que la escuchen.” (OBS\_10-2\_010915 AB)*

*“La Orientadora no estuvo pendiente de lo que estaban haciendo las y los estudiantes durante la sesión, por lo que hicieron uso del celular y vacilaron y ella no les llamo la atención.” (OBS\_10-2\_210715\_MA)*

Este quehacer en la orientadora, las y los estudiantes protagonistas del estudio lo percibe como una falta de responsabilidad o desinterés, porque para su percepción esta debería ser más estricta en la lección, para lograr un mayor aprovechamiento de esta. Esto concuerda con lo que dice Carvajal, Estrada, Mora y Vargas (2012) "se trata de brindar un servicio eficiente y eficaz en todos los niveles, ciclos y modalidades del Sistema Educativo Costarricense (...)". La lección de colectiva es un espacio donde se espera que el profesional logre que esta sea eficiente y eficaz, lo cual al ser una clase desorganiza o al no tener el control de la población participante, se pierde el objetivo y no se logra evidenciar un buen aprovechamiento del espacio.

La modalidad de orientación colectiva es un espacio que desde las percepciones del estudiantado se desaprovecha mucho e indican que sucede por situaciones como: la actividad o juego al final no le encuentran el sentido, o por la falta de responsabilidad de la profesora al no concluir los temas, porque la bulla o desorden que se genera en la clase y la profesora no tiene control de grupo, por lo cual no se le ha sacado el debido provecho para abarcar las necesidades que esta población presenta, y no se le da la importancia que amerita.

De acuerdo con las tareas, que la Dirección General de Servicio Civil (DGSC, 2015) tienen establecidas para el Orientador Dos, que en el caso es la orientadora de este nivel y la coordinadora del departamento, expresa:

Planifica y desarrolla la Orientación colectiva de los grupos a su cargo, de acuerdo con los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Pública, adecuándolos a las necesidades reales de la comunidad educativa y trabaja con grupos pequeños cuando la situación lo amerita.

De acuerdo con la necesidad por lo que está pasando la población de décimo año, y por las decisiones que debe de tomar en undécimo, uno de estos lineamientos que se debe de ir trabajando en lo que respecta al componente vocacional, expresa:

Favorecer el desarrollo vocacional de la población estudiantil, mediante procesos de atención individual colectiva a partir de las áreas del: autoconocimiento, el conocimiento de las opciones del medio, el aprendizaje para la toma de decisiones, la planificación con sentido de responsabilidad personal y social que conllevan a la confrontación de un proyecto de vida. (DOEV, 2015; p, 15).

Se evidencia a partir de esta función, que el quehacer de orientación como espacio, que permite el abordaje de diferentes necesidades a nivel grupal, así como la detección de necesidades individuales, desde la perspectiva de la población de décimo, ese espacio es subutilizado por las escasas lecciones que se le dan, siendo esto contrario al ideal, de dar una lección semanal, tal como lo mencionan algunos autores “se tiene programada una lección semanal de orientación colectiva” (Pereira, 2004; Robles y Ureña, 2014).

Al hacer referencia a las percepciones que tiene esta población con respecto al quehacer de la profesional en orientación, se puede evidenciar que muchas de estas percepciones son desfavorables, ya que piensan y sienten que este quehacer no es de mucha ayuda porque debido a las pocas lecciones que les dan, y los temas que se abordan los consideran repetitivos y aburridos, que son espacios en donde no se le sacan el máximo provecho a los temas tratados, porque las técnicas utilizadas no son acordes con la etapa en que se encuentran; lo cual se hace evidente en las sesiones.

De acuerdo con uno de los lineamientos (DVE, 2012), en el punto 23 hace mención de uno de los objetivos que debe al elaborar la lección de orientación:

*“Desarrollar procesos de atención individual y colectiva que favorezcan el desarrollo vocacional de la población estudiantil, por medio del autoconocimiento, el conocimiento de las opciones del medio, el aprendizaje para la toma de decisiones, la planificación con sentido de responsabilidad personal y social y el desarrollo de la capacidad para planificar proyectos de vida.”*

El desarrollo de la lección debe favorecer al estudiante, pero no se evidencia con la información recabada que las y los alumnos no logren visualizar que su aprendizaje sea enriquecedor por lo que el quehacer de la profesional refleja que el descuidar esta lección ya sea por no darla de forma continúa o no tener un manejo de grupo, terminar los temas y que las actividades tengan un propósito para el aprendizaje obstaculiza su labor, ya que es poco motivante por lo que no está favoreciendo de la forma esperada a las y los estudiantes.

Con respecto a la atención individual, esta percepción cambia porque la población estudiantil visualiza el quehacer como un espacio en el cual se les escucha, se desahogan y encuentran solución a los problemas que les afectan, siendo esta percepción positiva e importante, ya que la consideran necesaria y vital dentro de la Institución.

El equipo de investigación de acuerdo con la información recabada considera que este quehacer está desbalanceado; ya que en lo que respecta a la atención individualizada el departamento de orientación atiende los casos y le dan prioridad, se

podría decir que esta atención está absorbiendo la labor, y hace que descuiden lo que es la lección de colectiva, restando la importancia que esta merece, porque es en esta donde se trabaja con toda la población y se aprovecha el espacio de aprendizaje. Se puede además llevar a cabo una plenaria donde las experiencias pueden ser enriquecedoras y se aprovecha ese espacio y es más eficiente y eficaz.

## **4.2 Fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora en el quehacer de las personas profesionales en Orientación**

El desarrollo de esta investigación demandó para el caso del tercer objetivo planteado, además de aprovechar las observaciones y entrevistas a las y los estudiantes, realizar una entrevista a las orientadoras de los niveles de octavo y de décimo años, a fin de conseguir tener también sus miradas en torno a su mismo quehacer y poder incluso disponer de un referente adicional respecto de las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en el quehacer de las orientadoras.

Se aprovecha el apartado siguiente para referir los hallazgos que surgieron al momento de confrontar las percepciones del estudiantado de octavo y décimo años y lo que dicen las orientadoras de esos niveles, con la claridad de que esto último se hizo con el interés incluso de triangular lo que dicen unos y otros.

### **4.2.1 Confrontación de hallazgos en torno a las percepciones estudiantiles**

El reporte de hallazgos asociados al confronto de percepciones estudiantiles en los niveles de octavo y décimo años, y la permanencia en el campo por parte del equipo de investigación, permitieron captar que alrededor de todo esto existe una situación que está permeando el quehacer de las orientadoras, y es el hecho de que la

lección de orientación se da en pocas ocasiones, y la eliminación o la cancelación de las lecciones no se justifica al estudiantado anticipadamente, aunque las percepciones personales le hacen ver que posiblemente sea generado por labores administrativas o bien atención de padres o madres de familia, o por la atención de de casos especiales.

La misma percepción de ayuda con la que connotan la labor orientadora se convierte en una demanda personal y conjunta donde perciben la sesión de orientación, como un espacio desaprovechado y subutilizado, por la desatención que la institución o las profesionales proyectan hacia las lecciones, lo que les afecta y que el interés por la lección no es mutuo, sus ansias de aprender acerca de esas habilidades para la vida, aspecto que está implícito en la formación y los requerimientos de la labor orientadora, no es satisfecho a plenitud, y en las pocas oportunidades en que han recibido la lección, las dinámicas o temas son aburridos o repetidos.

Esta situación es reconocida como una debilidad por parte de una de las orientadoras cuando expresa:

*“¿cuál ha sido la debilidad de nosotras como departamento?, la lección de orientación, ha sido la debilidad, pero no porque hayamos querido, si se ha tratado de mejorar mucho” (EO\_8)*

A pesar de reconocer que el quehacer de las orientadoras en la sesión de orientación colectiva como una debilidad del departamento, las orientadoras refieren que una clase de orientación no es suficiente para abarcar todo el tema, y al ser grupos muy grandes, no se le saca el provecho, confirmando la percepción de un quehacer desaprovechado y subutilizado, cuya labor es rutinaria y aburrida. En este

sentido, las orientadoras, en sus testimonios aportan ideas que podrían contribuir a la transformación de las percepciones estudiantiles acerca del quehacer:

*“A modo muy personal no creo que la lección de 40 minutos, los años de experiencia míos me han dicho que 40 minutos usted puede hacer lo mínimo de lo mínimo... Los 40 minutos se van mientras pasó lista, los callo, mientras llegaron al aula, mientras usted los motivo para que llegaran a la lección se le pasó la lección, sólo inicia la lección en la otra lección usted retoma, pero lo que veo la primera ya se corto, se termino.*  
(EO\_10)

*“A veces deseáramos que aquí se pudiera hacer personal grupal, o que se pudiera trabajar con mitades de grupos (...) sería más exitoso (...) con las necesidades o trabajar talleres, propiamente, donde podamos coger un grupo 3 lecciones seguidas, y trabajar con un mini-taller con ese grupo, por lo menos una vez al mes, sería mucho más funcional que 40 minutos.”* (EO\_8)

Esta adaptación vendría a favorecer a la población participante, que demanda estrategias innovadoras con temas que fomenten en ellas y ellos la criticidad que poseen, una solicitud acentuada aún más en el nivel de décimo año, pues esta percibe que el quehacer de la orientadora, le causa aburrimiento, en esto coinciden las y los estudiantes de ambos niveles, ya que las dinámicas que ambas orientadoras desarrollan no son apropiadas para captar el interés del estudiantado, incluso con actividades que no son propias para la etapa del desarrollo. Asimismo, el inicio de un tema y la no continuación en la siguiente lección, o la repetición de estas crean un

descontento y a esto se agrega la ausencia a las lecciones por parte del estudiantado en ambos niveles.

Asimismo, mencionan que ellas han descuidado estas lecciones por cumplir con otras labores del quehacer, por lo que como primera medida, optarían por dejar de hacer salidas externas, que finalmente siempre perjudicara a la población estudiantil. Las orientadoras saben y reconocen que la lección de colectiva se ha visto perjudicada, pero también reconocen que hay ocasiones donde no se van a ir a dar una clase y dejar de atender una emergencia o un encargado de familia que se presentan sin previa cita:

*“se atiende mucho caso individual, el padre de familia aquí es muy demandante entonces el padre de familia viene sin cita sin nada y el protocolo es no se puede ir un padre de familia sin ser atendido”(EO\_10)*

*“no se puede dejar a la estudiante que tiene la crisis, que sabemos que si se sale de esta oficina se va a ir a matar, por ir a dar la lección, y las intervenciones aquí a nivel individual, son muy fuertes”. (EO\_8)*

Como observadores, el equipo de investigación, pudo darse cuenta que en muchas ocasiones, estas profesionales eran citadas por el director por largas horas, que no se habían planificado con anticipación, también se logró ver como atendían casos individuales, ya sea de estudiantes, profesores o madres, padres o encargados.

En este sentido, la población participante, percibe el quehacer como desorganizado, que pierde sentido en la trivialidad cotidiana, incluso con peticiones de respeto por la cancelación excesiva de las lecciones, esto permitió al equipo investigador, interpretar que sí existe interés por la lección, pues los desplazamientos

del estudiantado a las oficinas de las orientadoras, para conocer acerca del aula donde las recibirán, demuestra su preocupación. Esta demanda se repite en el nivel de octavo, sin embargo su criterio para evaluar la interrupción de lecciones se limita a quejas para cambiar la lección y que se realice la misma.

Esto también se pudo captar en las observaciones realizadas, pues en lo que respecta al quehacer, una de las orientadoras tenía que impartir lecciones a tres grupos diferentes, de forma consecutiva, los lunes por la tarde, y en ese mismo momento no se encontraba ninguna de las dos compañeras profesionales, debido a que salían antes, por lo cual, al presentarse alguna eventualidad, la orientadora tenía que suspender sus lecciones.

En el caso de la atención individual, la percepción del quehacer como espacio de ayuda en problemas, es descrita de forma favorable por ambos niveles; ellas y ellos perciben que al ser atendidos por las orientadoras, se evidencia su experiencia; en el caso de los décimos años, cuyo tiempo de permanencia en la institución es mayor, lo confirma, respecto a la experiencia personal o bien lo visto o escuchado de amigos o compañeros, para ambos niveles.

Mediante las observaciones realizadas, se pudo constatar que la población estudiantil se presenta a las oficinas de las orientadoras con la finalidad de realizar preguntas cortas o para atención; en este sentido se identifica que ambos niveles perciben el quehacer del departamento como un espacio de ayuda en problemas; y esto también lo corroboraron las orientadoras cuando mencionan:

*“... en su mayoría cuando los estudiantes vienen es por situaciones familiares, personales, problemas de grupo en séptimo, heee ya más*

*grandes son como problemas familiares, hay mucha denuncia, nosotras hacemos muchas denuncias de abuso, agresión...”. (EO\_10)*

Respecto a esas visitas, el equipo investigador resalta, que, reflejo de un quehacer como espacio de ayuda en problemas, las orientadoras confirman lo indicado por las y los estudiantes, los motivos de consulta en su mayoría refieren a situaciones familiares y personales.

En cuanto a estos motivos de consulta, se considera importante para el análisis del quehacer, destacar la percepción del quehacer como espacio que genera desconfianza, la población de estudiantes, a pesar de percibir esas visitas a la oficina como apoyo, espacio para desahogarse o bien de gran ayuda, el quehacer de ambas orientadoras les transmite desconfianza, pues señalan que ellas informan a los padres o encargados de lo que les han dicho en privado, sin que medie un acuerdo con las y los estudiantes. Referente a lo anterior una orientadora manifiesta:

*“El estudiante aquí es muy demandante en otros sentidos, ellos vienen y dicen vea pasa esto, era sólo para que lo supiera pero no haga nada, no le diga nada a mi mamá, ahí viene todo un proceso, y se le dice recuerde que orientación es para ayudarle a usted y vea yo tengo que llamar a su mamá, pero que le va decir, no le voy a decir todo, no no no es que no quiero que le diga nada. Bueno yo no le voy a decir nada de esto, pero si tengo que mandarle a decir algo que le haga entender que yo sé que estás siendo agredido, o si es un caso de abuso sexual, física, psicológica” (EO\_8)*

De esta forma, la orientadora confirma lo expresado por los estudiantes, respecto al quehacer que genera desconfianza, la renuencia a que se les informe a los padres lo conversado en las sesiones de orientación individual, aunque también expresa que se les explica a las y los estudiantes que en ciertas situaciones deben hacerlo.

Así mismo, el equipo investigador considera que la percepción de un quehacer que genera desconfianza, podría minimizarse mediante la utilización de la sesión de orientación colectiva, para empoderar a la población estudiantil en habilidades para la vida, como conocimiento de sí mismo, toma de decisiones, responsabilidad en el ejercicio de sus deberes y derechos, autocontrol, manejo de emociones, entre otras; lo que favorece al mismo tiempo minimizar la percepción del quehacer como espacio desaprovechado y subutilizado.

Del mismo modo llama la atención a las y los investigadores, que al conversar con las y los estudiantes respecto al quehacer en actividades institucionales que realizan las orientadoras, las respuestas referían hacia el desconocimiento de esta labor.

Esto reafirma la apreciación de las y los investigadores, acerca de la necesidad de establecer una relación entre el quehacer de orientación y la comunidad estudiantil, así como conseguir que la labor se proyecte, lo cual ha generado que el quehacer orientador no evidencie la trascendencia que ellas plantean perseguir cuando afirman:

*“...entonces aquí la orientación es diferente, aquí la orientación trasciende, aquí la orientación no se limita a una lección colectiva...” (EO\_8)*

De ahí la importancia de divulgar la labor orientadora, utilizando todos los recursos que el quehacer profesional ofrece como las sesiones de orientación colectiva, orientación individual, asesoramiento a las diferentes poblaciones de la comunidad educativa, actividades de integración institucional, entre otros.

Para el equipo investigador, después de confrontar los hallazgos de las percepciones de octavo y décimo así como las entrevistas con las orientadoras, el quehacer profesional de orientación en el Liceo Hernán Zamora Elizondo es percibido por las y los estudiantes de octavo y décimo, como un quehacer desbalanceado.

Este desbalance del quehacer ocurre al priorizarse lo individual, específicamente en la atención de la gran cantidad de casos con necesidades educativas especiales, distintivo con respecto al resto de las instituciones de la zona, la cual absorbe la atención de la institución en general y en gran medida, del departamento de orientación, que termina con la desatención del sector de la población que no presenta la condición de necesidad educativa especial, pero que igual requiere de la atención en los procesos de orientación para contribuir con su desarrollo integral.

En este sentido, las orientadoras manifiestan que se presentan muchos casos de éxito, sin embargo para el equipo investigador, en el trasfondo, son casos individuales, propios de la población con necesidades educativas especiales, mientras que los avances a nivel colectivo no son percibidos por la población participante de la investigación.

Las modalidades de orientación son reflejo de ello, donde se suspenden las sesiones por atender de forma individual los casos presentados. Es evidente que ante una crisis no se puede dejar de atender la eventualidad, pero también es claro que

existe una población que requiere y demanda la atención, lo que hace necesario buscar el equilibrio en el quehacer para no desatender la población.

Así mismo, cuando se imparten las sesiones, las estrategias y los temas son percibidas por la población de ambos niveles como aburridas y rutinarias para la etapa del desarrollo en la que se encuentran, lo cual refleja que la inversión de tiempo en lo que corresponde a lo individual, se realiza restándole a la planificación de lo colectivo.

La persona profesional en orientación, debe desarrollar su quehacer de forma tal que todos se enteren de lo que está realizando, y los logros que ha alcanzado, que consiga trascender, pero esto se logra convirtiendo la orientación en un quehacer distintivo, desde sus procesos hasta los productos y logros. Desde esa perspectiva, las investigadoras y los investigadores coinciden con que ningún producto logra trascendencia a base de publicidad, sino gracias a que todo el público meta disfrute de él, lo experimente, en sus múltiples presentaciones y lo aprobó.

#### **4.2.2 Fortalezas del quehacer profesional en orientación**

Una vez concluido el análisis respectivo de las diferentes percepciones que tienen las y los estudiantes de octavo y décimo año, con respecto al quehacer profesional de sus orientadoras en el Liceo Hernán Zamora; se pueden resaltar cuáles son las fortalezas que tienen estas profesionales para la población de estudiantes y del grupo investigador, así como cuáles son los aspectos susceptibles de mejora.

Convine destacar que se entiende por fortaleza, aquellas condiciones y características y capacidades internas del quehacer profesional en orientación, que han permitido mantenerse avanzando y que también permitirán mejorar.

A continuación, se presentan las fortalezas por nivel así como las fortalezas compartidas por ambas orientadoras.

### **Octavo año**

Desde las percepciones que tienen las y los estudiantes de octavo año, el equipo investigador identifica fortalezas presentes en la orientadora, dentro de las que se pueden mencionar:

- *Profesionales que desde su quehacer tienen interés en el bienestar de la población estudiantil.*
- *Profesionales que enseñan temas de interés y de formación para la vida.*
- *Profesionales que favorecen el rendimiento académico de los y las estudiantes.*

Analizando estas fortalezas, con base a los perfiles profesionales de las diferentes universidades que imparten esta carrera, se identifica que responden a las funciones de “Desarrollar actividades tendientes a la promoción de la salud mental de los diferentes grupos con los que trabaje”, y “Brindar atención individual a las personas, con el fin de favorecer su calidad de vida”.

Siendo el estudiantado la principal razón de ser con la cual labora en la institución educativa, la persona profesional en orientación debe procurar en su quehacer, favorecer el desarrollo integral de la población que atiende. Se identifica en la orientadora como una fortaleza, el interés por lograr ese desarrollo integral, la cual será importante también para la aplicación de las mejoras a su quehacer.

## ***Décimo Año***

Las fortalezas que esta profesional tiene o que las y los estudiantes reconocen que es muy positivo, es su forma de ser, su personalidad; ellos refieren a que es buena gente, muy buena persona, ella se ve como cariñosa, como se ve en la forma de ser de ella; esta forma de ser, las y los estudiantes, la perciben como que es una persona que les da confianza, y que les cae bien, esta es una cualidad que la persona profesional en orientación, al tenerla le beneficia, al tener contacto con la población.

### ***Fortalezas generales***

La población en estudio percibe fortalezas en la orientación individual; al respecto Robles y Ureña (2014), expresan que esta es la relación personal que establece el y la profesional en orientación con él u la estudiante (...) y se parte del modelo de intervención directa e individualizada, estos mismos autores, al referirse a esta modalidad de orientación, expresan que se constituye en la técnica por excelencia; su objetivo consiste en poner a disposición de la persona la información que ella tiene y ayudarle a descubrir aquellas dificultades que va encontrando en su proceso de desarrollo para proporcionarle elementos de reflexión y afrontar cualquier dificultad durante su vida. (Ureña y Robles, 2015)

Al hablar de la modalidad de orientación individual, y tomando en cuenta las apreciaciones de los autores anteriormente citados, y las percepciones que tiene la población de octavo año del quehacer de las profesionales en orientación, se pueden destacar las siguientes fortalezas:

- *Visión por parte de la población estudiantil de que la profesional en orientación puede ayudarles en resolver los problemas que les afectan.*
- *Profesionales que en el ejercicio de su quehacer muestran apertura a la escucha activa y la atención de la persona.*
- *Profesionales que tienen el conocimiento científico y la experiencia para resolver de manera satisfactoria los problemas que se le presentan a los y las estudiantes.*
- *Profesionales vistas como autoridad en conocimiento y en sabiduría.*
- *Espacio donde pueden expresar sus sentimientos y pensamientos libremente.*

Estas fortalezas estuvieron más presentes dentro de la modalidad de orientación individual, demuestran que la población en estudio, tiene una percepción con respecto a esta modalidad de trabajo, como favorable, ya que saben que pueden contar con estas profesionales cuando se les presenta un problema, y que van a recibir por parte de ellas, una ayuda para que los resuelvan de la manera más satisfactoria. Desde lo anterior, se puede decir que estas profesionales, responden a lo que menciona el perfil profesional de la carrera de orientación de la UNA, donde se indica que se debe brindar atención individual a las personas, con el fin de favorecer su calidad de vida. (<http://www.cide-trabajo.una.ac.cr/>); cabe destacar que las orientadoras del liceo, son egresadas de esa universidad.

La modalidad de orientación individual, es percibida por Álvarez (1995), como aquella que se convierte en la actividad educativa que intenta desarrollar los aspectos

de maduración, educativos y vocacionales, de la persona a lo largo de la vida de este, teniendo al profesor como el verdadero orientador. Se puede decir que la percepción que tiene la población de octavo año respecto al quehacer de la profesional en orientación bajo esta modalidad, que efectivamente ella es su orientadora.

Para el equipo investigador debe considerarse como una fortaleza en el quehacer de la orientadora, su participación activa en el Comité de Apoyo, considerando la extensa cantidad de estudiantes con adecuaciones y particularidades médicas existente en la institución, ya que según lo establecido para el 2016, en los “Lineamientos Técnicos y Administrativos para profesionales de Orientación de la Educación General Básica III Ciclo y Educación Diversificada”, se evidencia el cumplimiento de los lineamientos generales, al poner en práctica estrategias en las que se brinda atención, valoración, referencia y seguimiento en los casos antes mencionados o aspectos afines, ese quehacer detallado y oportuno, en la que además se cumple la coordinación efectiva con instituciones o profesionales que brindan el soporte y la ayuda en los procesos no pertinentes al desempeño o conocimiento profesional de las orientadoras.

### **4.2.3 Aspectos susceptibles de mejora en el quehacer.**

Para el equipo de investigadores, se entienden como aspectos susceptibles de mejora, en el caso del quehacer profesional de orientación, todas aquellas condiciones que a partir de un proceso reflexivo, serio, activo, persistente y cuidadoso del quehacer, se identifican con potencial para ser enriquecidas y perfeccionadas.

Esto parte del interés superior que debe guiar a todo profesional de la disciplina de orientación, de contribuir al crecimiento de la profesión, y en esta misma línea, con esa intención de aportar a la disciplina, es que se desarrolló el presente estudio.

En este sentido, Molina (2004) expresa;

...la reflexión crítica, de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación (p.2)

A la luz de la experiencia en el proceso investigativo, principalmente en lo expresado por la población de estudiantes de octavo y décimo año, se plantean los siguientes aspectos por mejorar, en un hilo conductor posicionado en el desarrollo profesional.

#### **Aprovechamiento del espacio**

Una persona posicionada en un lugar, se apropia de ese espacio y lo hace suyo. Así como un rey conquista un territorio y lo hace suyo clavando una bandera en el centro del lugar mostrándoles a todos que ese lugar le pertenece, la o el profesional en orientación debe hacer una lucha y conquistar su espacio.

Esto se logra comprendiendo su quehacer profesional, apropiándose de las funciones y lineamientos legales que respaldan su labor. Pero también, luchando por mejores horarios de sus sesiones, ya que en el caso de esta investigación, se evidencia, que gran parte de las sesiones de orientación tenían ubicadas las lecciones de Orientación en los extremos de los horarios, es decir, la primera clase del día lo que ya de forma casi automática, se deduce que las y los estudiantes verán esto como una oportunidad para dormir más, esto porque así lo expresaron o en otros casos, la última clase del día, por lo que su suspensión es más que latente, ya sea por falta de estudiantes, o porque se le presente una diligencia a la profesional que le impide dar la clase.

Este factor de los horarios, es identificado también por el estudiantado como muestra de que la institución no le da la importancia que merece la orientación. Incluso, llaman la atención al respecto, con expresiones tales como:

*“el mismo colegio (...) supongo yo, del horario (...) no es tanto culpa ni de la materia ni de las profesoras, sino de (...) ser más serios y decir no o sea, es una clase importante que necesita ser dada” (M2\_10-3\_EGa)*

En este sentido, el equipo de investigadores, considera que se pueden tomar algunas decisiones para mejorar esta situación.

1. Ajuste de la Modalidad: El equipo de investigación ve como una posibilidad de mejora ajustar la modalidad colectiva. Una de los aspectos que dificultan el abordaje colectivo óptimo tiene que ver con los tiempos de las sesiones, donde cuarenta minutos de lección para un practicante que solo llega a realizar su sesión, es suficiente, pero para el profesional que tiene tareas que realizar antes y después de

cada sesión, muchas veces, situaciones inesperadas, no es suficiente y hasta termina siendo esta una razón para suspender la sesión.

Por esto, se plantea en primera instancia la opción de trabajar no por sesiones, sino por talleres, de la siguiente forma:

El Plan de Orientación de Octavo (MEP, 2005a) contempla cinco ejes temáticos, los cuales son:

1. *¿Cómo soy ahora? ¿Cómo me gustaría ser?*
2. *Fortalecimiento de las Relaciones Sociales*
3. *Intereses, Aptitudes, Valores y Desempeño Ocupacional*
4. *Proyecto de Vida y Toma de Decisiones*
5. *Prevención Integral para el Crecimiento y Desarrollo Personal*

Así mismo, el Plan de Orientación de décimo año (MEP, 2005b) contempla cinco ejes temáticos que son:

1. *Conocimiento de si mismo*
2. *Ejercicio de la Responsabilidad Personal y Social*
3. *Intereses, Aptitudes, Valores y Desempeño Ocupacional*
4. *Proyecto de Vida y Toma de Decisiones*
5. *Prevención Integral para el Crecimiento y Desarrollo Humano*

En el entendimiento de que en ambos planes, el quinto eje permea los ejes anteriores, por lo que se debe abarcar en todos, y luego de revisar el calendario escolar del cual se identifica que cada periodo tiene un total de 12 semanas efectivas de clases (una vez descontados celebraciones efemérides, semanas no lectivas y congresos, entre otros), se propone que se realicen 4 talleres por periodo, uno de cada eje

temático que plantea el plan, una vez cada tres semanas, iniciando la segunda semana lectiva. De esta forma, no sería una sola sesión de 40 minutos, sino un taller de 120 min, pues agrupa los tiempos de las tres semanas. Esto atraerá el interés de las y los jóvenes que verán como ya no asisten a una sesión todas las semanas a hacer nada, sino a un taller con diversas dinámicas y solo una vez cada tres semanas.

Además, permite un mayor espacio de planificación, no solo de las sesiones, sino también del espacio de tiempo restante, pues incluso, podría organizar los talleres de las diferentes secciones en diferentes semanas y no todos la misma semana.

A modo explicación, tomando como base las secciones del estudio que contemplaba seis octavos y tres décimos, la organización de cada periodo se podría dar de la siguiente forma:

<b>Cuadro 9. Organización del Periodo Lectivo por Talleres</b>									
	8-1	8-2	10-1	8-3	8-4	10-2	8-5	8-6	10-3
<i>Taller 1 (EJE 1)</i>	Semana 1			Semana 2			Semana 3		
<i>Taller 2 (EJE 2)</i>	Semana 4			Semana 5			Semana 6		
<i>Taller 3 (EJE 3)</i>	Semana 7			Semana 8			Semana 9		
<i>Taller 4 (EJE 4)</i>	Semana 10			Semana 11			Semana 12		
Nota: Los talleres de cada sección no por estar en la misma semana significan juntos.									

Fuente: *Elaboración Propia*

Esto hace también, que en cada periodo se imparta un taller de cada Eje Temático, lo cual también permite por un lado, que la población no sienta la repetición temática y continua, y por otro lado que cada eje se trabaje por módulos, el módulo 1 se imparte en el taller del primer periodo, el módulo 2 en el taller del segundo periodo y el módulo tres en el taller del tercer periodo.

Así, partiendo igualmente de la población participante de este estudio, y tomando como contenido, los objetivos planteados por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA para esa población, los planeamientos anuales de ambos niveles (octavo y decimo) podrían quedar de la siguiente forma:

<b>Cuadro 10. Posible Programación Anual de los Objetivos por Módulos (taller)</b>				
<b>Nivel de Octavo</b>				
<b>Ejes</b> <b>Módulos</b>	<b>1. CONOCIMIENTO DE SI MISMO</b>	<b>2. FORTALECIMIENTO Y EJERCICIO DE LAS RELACIONES SOCIALES CON RESPONSABILIDAD</b>	<b>3. INTERESES, APTITUDES, VALORES Y DESEMPEÑO OCUPACIONAL</b>	<b>4. PROYECTO DE VIDA Y TOMA DE DECISIONES</b>
<b>Modulo 1</b>	9- Reconocer los estilos de aprendizaje de mayor eficacia personal para el éxito escolar.	6-Clarificar actitudes y valores que favorecen las relaciones interpersonales.	10- Analizar las potencialidades y debilidades que se poseen para abordar con éxito las diversas situaciones de la vida cotidiana.	4- Desarrollar habilidades para la toma de decisiones relacionadas con el bienestar integral.
<b>Modulo 2</b>	1- Clarificar las aptitudes, intereses, valores, motivaciones relacionadas con el autoconcepto.	8- Reconocer las responsabilidades que implica el ejercicio de sus derechos y deberes.	11- Analizar valores y antivalores que se manifiestan en el desempeño de diferentes actividades ocupacionales	2- Aplicar los pasos básicos relacionados con la construcción de un proyecto de vida.
<b>Modulo 3</b>	5- Analizar la influencia de los factores externos en la formación de su identidad	7- Analizar la importancia de la relación de equidad entre hombres y mujeres en la sociedad actual.	3- Relacionar los intereses, aptitudes y valores con las características que tienen diferentes ocupaciones.	10- Analizar las potencialidades y debilidades que se poseen para abordar con éxito las diversas situaciones de la vida cotidiana.
<b>Nivel de Décimo</b>				
<b>EJES</b> <b>MÓDULOS</b>	<b>1. CONOCIMIENTO DE SI MISMO</b>	<b>2. FORTALECIMIENTO Y EJERCICIO DE LAS RELACIONES SOCIALES CON RESPONSABILIDAD</b>	<b>3. INTERESES, APTITUDES, VALORES Y DESEMPEÑO OCUPACIONAL</b>	<b>4. PROYECTO DE VIDA Y TOMA DE DECISIONES</b>
<b>Modulo 1</b>	2- Analizar las habilidades, destrezas y	9- Analizar la práctica de los derechos y	10- Desarrollar actitudes y habilidades de	4- Analizar las condiciones personales y

	actitudes que le posibilitan afrontar con éxito el estudio.	deberes como manifestación de compromiso personal y social.	participación y compromiso social, relacionadas con la prevención integral.5-	ambientales relacionadas con la formulación de las metas.
<b>Modulo 2</b>	3- Analizar los factores que han influido en la conformación del estilo de vida actual.	8- Analizar la influencia de los medios de comunicación social en el desarrollo de la identidad sexual.	5- Investigar las oportunidades educativas y de trabajo relacionados con sus intereses, aptitudes, necesidades y valores, partiendo de la situación existente.	6- Analizar los cambios sociopolíticos y económicos que se visualizan en el siglo presente siglo y las implicaciones en la toma de decisiones vocacionales.
<b>Modulo 3</b>	1- Analizar la identidad personal, confrontándola con los comportamientos asumidos en la vida cotidiana, identidad	7- Analizar las consecuencias personales y sociales de la vivencia responsable de la sexualidad humana integral, mujeres en la sociedad actual.		

Fuente: *Elaboración Propia*

Es importante aclarar que el orden de los objetivos dentro de la planificación, no concuerda con el orden que aparece en el planeamiento del MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, verticalmente se procuro que cada objetivo por trabajar fuera el más idóneo para el momento espacio- temporal que se está viviendo, de ahí que, por ejemplo, los objetivos que relacionados con técnicas y habilidades de estudio se encuentran en el primer módulo que corresponde al primer periodo, por ser herramientas necesarias desde inicio y para el resto del año. Así mismo, horizontalmente, se usó el criterio de complementariedad, con lo cual, Módulo 1 Eje 1, se complementa con Módulo 1 Eje 2, Módulo 1 Eje 3 y con Módulo 1 Eje 4.

En segunda instancia, se plantea aplicar la modalidad de personal-grupal, haciendo uso del recurso estudiantil con el que se cuenta. Esto es posible, creando

grupos de apoyo, los cuales no solo estén conformados por estudiantes, sino que se capaciten algunos estudiantes para que sean ellos los que lideren esos grupos. De esta forma, el departamento de orientación podría periódicamente dar una capacitación a un grupo de 10 a 20 muchachos máximo, pero ellos se encargarán de replicarlos en sus diferentes grupos a toda la comunidad educativa. De la misma forma se pueden crear “clubes” en los cuales las y los estudiantes se involucren por un interés común.

También se destacó en las entrevistas, como las y los estudiantes solicitan que se les hable acerca de la población con necesidades educativas especiales y que cuidados deben tener con ellos, por lo que se podría capacitar a estudiantes que no solo conozcan acerca de las diferentes discapacidades físicas y/o mentales de algunos de sus compañeros sino que además aprendan a manejar esas situaciones, y sean un apoyo para el departamento de orientación, las que se podrían llamar algo así como “Brigadas de Orientación”.

2. Actividad Institucional: El espacio de actividad institucional no ha sido del todo aprovechado. Eso se evidencia en el desconocimiento que la población expresa referente a las actividades que realiza el departamento. Si bien, el equipo investigador fue testigo de las actividades que realiza el departamento de orientación, ve importante fortalecerlas de forma tal que la comunidad estudiantil identifique la autoría del departamento en esas actividades.

Los primero que se debe hacer, es darles el carácter de interés institucional, y con ello, realizar horarios especiales para las semanas de actividades de tal forma que toda la comunidad estudiantil esté presente en las actividades, ya que en las

entrevistas, en varias ocasiones las y los estudiantes argumentaban que el día de la actividad les tocaba por la tarde y la misma era en la mañana por lo que no estuvieron.

Así mismo, involucrar al recurso estudiantil. Mucho de lo que se requiere hacer en las diferentes actividades, lo pueden realizar los mismos estudiantes, y el departamento enfocarse en la labor de supervisión del desarrollo de las actividades.

3. Crear una "Marca": La parte visual es de mucha importancia cuando se trata de posicionar un producto, y la orientación no escapa a esta realidad. Desarrollando un logo así como un lema que sea atractivo para la población estudiantil, permitirá que el departamento tenga un mayor posicionamiento en la institución. Se debe entender que el sello del departamento, es de uso administrativo pero no es útil para divulgar y proyectar su quehacer, en este caso lo que se realiza a diario en el quehacer profesional.

Esta estrategia de marca, también se puede sacar provecho del recurso estudiantil, incentivando a la comunidad, por medio de un concurso, que presenten propuestas de logo y lema, lo cual generaría un mayor acercamiento de la comunidad con las orientadoras.

### **Quehacer Novedoso y Agradable**

De lo que más llamaban la atención la población participante del estudio, refería al espacio áulico, y el desarrollo de la sesión de orientación; propiamente al que hacer de las orientadoras.

Ya era bien sabido para la población de octavo y décimo, que asistir a orientación era sinónimo de rutina y aburrimiento, de temas que caen en la repetición

sin sentido y de abordajes que no aprovechan el recurso que constituye el mismo estudiantado, su experiencia.

Debido a esto, dentro de las recomendaciones realizadas por las y los estudiantes de octavo y décimo año, refirieron a la necesidad de cambio en una serie de áreas como diagnóstico, estrategias, planificación, actividades, técnicas, dinámica, e incluso metodología, por que se deben llevar a reflexión en torno a su significado y alcance, para así proponer los cambios necesarios.

En este sentido, conviene recordar los lineamientos establecidos luego del re-establecimiento del Departamento de Orientación a nivel Central del MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, por medio de la Circular DVE-005-2012, dentro de los cuales, para el caso de los profesionales de orientación destacados en los Centros Educativos, se indica que deben:

Implementar las políticas, directrices y lineamientos de trabajo, para el adecuado funcionamiento del servicio de orientación en las diferentes áreas de intervención en el centro educativo [así como] diferentes estrategias para la promoción de la identidad, la convivencia y la permanencia en los centros educativos [por medio de] la continuidad en la implementación de los programas de estudios de orientación y el uso de otros recursos que favorezcan la adecuada prestación del servicio que se brinda en los centros educativos. (DVE, 2012; p. 3-4)

Esta directriz, complementa lo establecido en los Lineamientos técnicos y administrativos para profesionales de Orientación de la Educación General Básica III

Ciclo y Educación Diversificada del año en curso, el cual menciona las siguientes acciones por realizar:

Realizar un diagnóstico institucional acerca de las áreas de intervención que permita identificar el estado del arte del Servicio de Orientación, brinde la línea base para la toma de decisiones y fundamente el plan anual de trabajo del Departamento de Orientación.

Elaborar un plan anual de trabajo según indicaciones y plantilla establecida por el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional.

Contemplar un balance entre los medios de intervención de: asesoría, atención individual y atención grupal que conlleve a un desarrollo eficiente y eficaz de sus funciones.

Planear y ejecutar la lección de orientación de sus grupos a cargo, de acuerdo con los programas de estudio de la especialidad, en aquellas instituciones donde esté contemplado en el plan curricular.

Planear y ejecutar procesos de orientación colectiva para el desarrollo de los Programas de Orientación, en los centros educativos que no contemplan la lección de orientación en el plan de estudio. (DOEV, 2016; p.13-14)

Como equipo de investigación y como futuros profesionales, al ser las secciones con un gran número de estudiantes, constituye un aspecto que las profesionales deben de tomar en cuenta a la hora de realizar la preparación de las sesiones y tomar en cuenta la edad en que la población se encuentra, ya que estos por la edad son muy demandantes y es difícil de captar su atención, pero si como profesionales es hacer

conciencia de que la clase de orientación las y los estudiantes deben de verla de importancia para poder trabajar temas los cuales son una necesidad en las poblaciones.

Articulando con lo expresado por Sanz Oro (2014, p.77), en cuanto a que un programa orientación contempla cuatro fases a saber: 1) Diagnóstico o evaluación de necesidades, 2) Diseño, 3) Implementación, 4) Toma de decisión, es que se procede a desarrollar los principios que se requieren mejorar para lograr la eficacia en el desarrollo del quehacer profesional en orientación.

1. Diagnóstico: El proceso diagnóstico es la primera área que requiere ser refrescada. Worzbyt y O' Rourke (1989, citados por Sanz Oro, p.77) afirman:

“Los programas de orientación sólidos, bien asentados, lo son no porque signifiquen programas que son respetados o estimados en otras partes, sino porque el rol del orientador y los elementos del programa están basados en las metas y principios educativos de la escuela, las necesidades de los alumnos y los valores de la comunidad escolar”.

Se entiende entonces que un diagnóstico presenta tres componentes: sociocultural o comunal, institucional e identificación de necesidades. Sin embargo, desde los testimonios de las y los estudiantes así como de lo observado por el equipo investigador, se percibe en el componente de identificación de necesidad no contempla todas las áreas, pues aunque se realiza una entrevista inicial dentro del proceso de matrícula para la población de nuevo ingreso a sétimo, este se enfoca en necesidades educativas especiales (situaciones de salud mental), así como historial de riesgo psicosocial.

Así mismo, el otro recurso de diagnóstico con el que cuenta el departamento, el Sistema Informatizado de Intervención Orientación, sistema en el cual se registran todos los motivos tanto de consulta como de intervención, ante la priorización en la atención de los casos especiales, lo hace propenso al sesgo.

Esto es evidenciado en expresiones de las y los estudiantes, donde llaman la atención que se debe realizar diagnóstico, y que no se les ha tomado en cuenta en la planeación de sus propias lecciones, evidentemente contradictorio respecto a la afirmación de Rye y Sparks (1991, mencionado por Sanz Oro, 2014): "... las personas a las que se tiene que servir están en la mejor posición para determinar la naturaleza de sus propias necesidades". (p.79)

En este sentido, es necesario un replanteamiento del proceso diagnóstico, de manera que se amplíen los indicadores de evaluación que se están utilizando, además de las áreas familiar, psicológica, salud mental, económica y psicosocial, como hasta el momento sucede, incorporándose indicadores referentes a lo social, interpersonal, emocional, habilidades y destrezas, intereses, capacidades y competencias, ocio y recreación, académicos, entre otros. Esto permite ampliar el margen de información que se obtiene de la población estudiantil, y con ello, un mejor insumo para la planificación de los diferentes medios de intervención mencionados en los lineamientos.

Esto tampoco debe suponer un proceso engorroso, por medio de un instrumento sumamente extenso que primeramente bloqueará la interacción estudiante-orientador en el proceso inicial, y que además alargaría los tiempos de atención innecesariamente. Se puede realizar aprovechando los tres momentos de

interacción con los que cuenta el departamento, el proceso de Integración y Enlace, la entrevista en la matrícula, y la entrevista previa al inicio del ciclo lectivo.

2. Planificación: es definida por González, Salas y Venegas (2014) como “construir con antelación la tarea de aprendizaje y emplear el tiempo de forma eficaz para conseguir las metas”. (p.203)

Al respecto, dos de los testimonios de los estudiantes de décimo indican:

“Creo que responsabilidad, sobre todo a la hora de planear y dar las clases”. (H4\_10-2\_Ega)

“Es que no se, es que a veces , digamos es que a veces, la profe, lleva algo sobre orientación, pero llega como dicen, a veces nos pone a jugar, pero al final, final, no nos explica, como que, ok fuimos, vimos y nada pasa, como que el conserje nos la dará”. (H1\_10-2\_EGa)

Externar que es necesaria la responsabilidad en la planeación, e incluso, señalar que las sesiones se perciben como si las estuviera recibiendo de parte de alguien que no es profesional en orientación, debe ser motivo suficiente para reflexionar respecto al quehacer profesional en orientación.

La planificación en orientación, como se dijo anteriormente requiere en primera instancia de un diagnóstico bien elaborado, del cual se extraiga información en cantidad y calidad significativa, que minimice las posibilidades de sesgo, así como el desbalance en la intervención. Además de la información que se obtiene del diagnóstico, se debe tener presente la etapa del desarrollo de la población beneficiaria de los diferentes procesos en orientación. Esto permite que al planificar pensando en la persona que será objeto del proceso formativo, cumpla de forma más eficaz los

objetivos trazados. Por este motivo la población participante del estudio, en reiteradas ocasiones manifestaba que el quehacer profesional en orientación expuesto en las sesiones colectivas no llenaba sus expectativas y se convertía en un espacio de rutinario y aburrido.

Vale aclarar antes, que la planificación en orientación no se restringe únicamente a la sesión de orientación colectiva, abarca también las diferentes actividades que el calendario escolar establece que debe realizar, las capacitaciones a docentes, los procesos de asesoramiento a encargados, entre otras acciones del quehacer orientador que demandan de la planificación meticulosa.

Sin embargo, es en las sesiones colectivas que la población estudiantil más identifica un quehacer rutinario y aburrido, desaprovechado y subutilizado, pues señala que siempre son las mismas estrategias para impartir las lecciones de Orientación, temas repetitivos, falta de creatividad, poco llamativas, magistrales y poco esfuerzo en brindar las mismas clases o lecciones, por lo que es aquí donde se hace necesario realizar mejoras en lo que respecta al desarrollo de la sesión.

Teniendo presente las percepciones referentes a las lecciones de orientación, y en relación con lo que expresa Molina (2004) sobre los elementos que dan significado a la orientación; menciona que la orientación asume funciones de diagnóstico, asesoría, asistencia ayuda, desarrollo y de tutoría, de ahí la importancia de mejorar en la planificación.

Es necesaria una planificación estratégica organizada, formalizada y orientada a la obtención de una meta claramente establecida, que responda en este caso de forma certera a los objetivos del plan de orientación establecidos por el MINISTERIO DE

EDUCACIÓN PÚBLICA. Al mismo tiempo que contenga actividades atractivas para la población de estudiantes, lo que significa que deben seleccionarse de acuerdo a la etapa del desarrollo en la que se encuentran así como los intereses de las y los estudiantes.

De ahí la importancia del diagnóstico previo, para poder cumplir con esta función, ya que le permite obtener información sobre las necesidades de estos u estas, de ahí planear estrategias de intervención para tratar estas necesidades; de igual forma para alcanzar con este propósito es importante que las profesionales en orientación, utilicen técnicas igualmente llamativas para la población.

Si las actividades y las técnicas no son aptas para la etapa del desarrollo en la que se encuentran así y no responde a los intereses del grupo, estas y estos, no tendrán la atención, ni le darán la importancia a las lecciones de orientación, lo que puede repercutir en el acercamiento que pueden tener estos con sus orientadoras, acercamiento de mucha importancia para lograr una verdadera empatía, y pueda comprender las necesidades e intereses de esta población.

### **Relación de ayuda**

La relación entre el orientador y el orientado es esencial. Establecer vínculos que favorezcan los procesos de aprendizaje y bienestar de todos los estudiantes, es sin duda, parte del quehacer orientador, comenzando por la propia personalidad del profesional, carismático, teniendo presente el beneficio que esto conlleva, pues “la calidad de la relación de ayuda es significativa para brindar un clima de crecimiento para el orientado”. (Naranjo, 2006; p.9)

En este sentido, el equipo de investigadoras e investigadores identificó dos áreas que se deben mejorar en procura de un mejor vínculo entre orientadoras y estudiantes, y con ello, disminuir la percepción respecto a un quehacer inquisidor y que genera desconfianza.

1. Rol al aplicar sanciones

Se pudo apreciar las percepciones de una quehacer de la profesional en orientación, que asume la responsabilidad de resolver los problemas de las otras personas, al mismo tiempo, que realiza trabajos administrativos de supervisión, aparece cuando los estudiantes tienen problemas a nivel administrativos por lo que para un sector de la población es una figura con el rol de sancionar

Al ser la orientadora aquella persona que atiende las situaciones que se presentan a la población de estudiantes, es que a veces se le asignan funciones dentro de los diferentes sistemas educativos, como la de indagar las causas de los problemas de los y las estudiantes, mediar entre estas, y sancionar si es el caso. Por tanto estas funciones que se les asignan a estas profesionales, deben ser analizadas y determinar si es conveniente para la profesión asumirlas, ya que esto provoca una percepción contradictoria para la que es creada esta profesión.

2. Manejo de la Confidencialidad

En cuanto a la percepción de quehacer que genera desconfianza, una de las razones que dan la población de estudiantes, es la ausencia de confidencialidad en la atención individual, pues expresan que cada aspecto conversado, ellas transmiten la información a los padres o encargados sin que medie un acuerdo entre ambas partes (estudiante-orientadora), lo cual les limita acercarse a ellas e impide en muchos casos

el contacto directo con las orientadoras pues prefieren acceder a un amigo o compañero y expresar sus problemas. Contrariamente, las orientadoras externan que si se lo comunican a los estudiantes el que deben informárselo, por lo que el equipo investigador identifica un fallo en el procedimiento por el cual se le hace saber al estudiante que esa información se comunicara a sus padres.

Analizando lo establecido respecto a la confidencialidad en el Código de Ética Profesional de Orientación (CPO, 2012) el cual cita:

Artículo 8. Confidencialidad, comunicación privilegiada. La persona colegiada tiene la obligación de informar a quienes orienta sobre las limitaciones de la confidencialidad, y deberá tomar las precauciones necesarias para protegerla, aun en caso de que por razones especiales de salud, laborales u otras, no pueda continuar la relación iniciada.

La información obtenida en la relación de Orientación que no se le autoriza divulgar, es parte de la comunicación privilegiada y confidencial, por lo tanto, no podrá ser comunicada a terceras personas sin el consentimiento de la persona orientada, lo anterior sin menoscabo del cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias vigentes.

Cuando en la relación de Orientación la persona orientada y la profesional se encuentren discutiendo información confidencial, esta última deberá procurar un lugar adecuado que permita garantizar la privacidad y la confidencialidad. (p.4)

De esta cita, se rescatan varios principios útiles para mejorar el procedimiento de información; en primer lugar expresa que la persona profesional tiene la obligación de

informar a quienes orienta sobre las limitaciones de la confidencialidad, y deberá tomar las precauciones necesarias para protegerla.

Tomar las limitaciones de la confidencialidad, se refiere a que en el momento de la intervención, se debe establecer de forma clara y precisa, que si bien el proceso es privado y confidencial, el profesional de orientación, desde su criterio profesional y siguiendo los protocolos éticos y legales, determinara si es necesario la comunicación parcial o total a las personas encargadas, de la información recibida en el proceso de atención individual. En cuanto a que debe tomar las precauciones necesarias para protegerla, refiere a proteger tanto a la persona orientada como la información que se le dio a guardar por medio de la atención individual.

En este sentido, el equipo investigador, considera que un medio por el cual se puede resguardar tanto el principio de confidencialidad como el deber de informar a encargados, y al mismo tiempo, se minimice esta percepción de desconfianza, es aprovechando el recurso del Consentimiento Informado, mismo que el Código de Ética Profesional en Orientación (CPO, 2012) establece en el siguiente artículo:

Artículo 9. Consentimiento informado en la relación de Orientación. Cada profesional, independientemente de la modalidad de Orientación que utilice, deberá dar a conocer a la persona orientada los propósitos, los procedimientos que utilizará en su atención; sus derechos durante la relación de Orientación y una vez concluida esta.

Para aquellos casos en que se atienden poblaciones menores de edad, los aspectos antes mencionados deben ser explicados a sus progenitores o tutores. (4)

La profesional de orientación debe procurar guardar el principio de confidencialidad, sea cual sea la razón mientras no esté en riesgo la vida, se debe practicar este principio.

Estas percepciones, no son muy lejanas a los cambios que tenía la orientación a lo largo del tiempo, muchas de las cuales todavía están vigentes, dentro de las que se pueden mencionar la de Álvarez (1995), quien menciona que a partir del 1932, se va una nueva concepción de la orientación, concepción que es fundamentada como orientación para la vida, por lo que la orientación se convierte en la actividad educativa que intenta desarrollar los aspectos madurativos, educativos y vocacional, del sujeto a lo largo de la vida, se parecía en esta apreciación que la orientación es concebida como formadora para la vida, a beneficio del estudiantado, por lo que las actividades que estas profesionales realicen deben dirigirse hacia este propósito.

Desde las entrevistas realizadas se captó que no todos las y los estudiantes tenían claro lo que es orientación, desde la experiencia del equipo investigador en su proceso de formación profesional, el concepto de orientación se vuelve primordial, y de ahí que se dé un énfasis en la construcción del concepto a lo largo de toda la malla curricular de los planes de estudio de las carreras de orientación.

En el caso de la población participante del estudio, en diferentes momentos llama la atención a la importancia que se les afirme lo relevante del quehacer de la orientación para ellas y ellos, algunos incluso, solicitando que se les explique ¿Qué es y para qué sirve la orientación? Estas dudas de la población, no estarían presentes de existir un posicionamiento claro de la labor, por lo que se vuelve importante que el

departamento de orientación establezca espacios permanentes para la reflexión y el análisis.

Las investigadoras y los investigadores consideran que los aspectos susceptibles de mejora que se ha planteado resultan importantes, ya que se considera, favorecerían transformar las percepciones que el estudiantado tiene acerca del quehacer y contarían con un servicio de orientación educativa y vocacional que facilite la exploración de aptitudes e intereses de las y los estudiantes y les ayude a la elección de sus planes de estudio y potencie en ellas y ellos un buen desarrollo emocional y social, por lo que se puede decir que la orientación educativa se puede ver cómo, un proceso de interacción dentro de un proyecto educativo, que ve a la persona en su contexto, y trabaja con ella en áreas como la personal-social, vocacional y comunitaria, y busca que esa persona esté prevenida, se desarrolle y se le tomen en cuenta sus diferencias.

## **Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones**

### **5.1 Conclusiones**

En el presente apartado se exponen las conclusiones a las que el equipo investigador llega, con base en el proceso seguido, estas conclusiones se presentan con base en los objetivos propuestos.

#### **5.1.1 Respecto a las percepciones identificadas en la población de estudiantes de octavo.**

Una vez concluido el análisis y la confrontación de los datos obtenidos con respecto al estudiantado de octavo año, el equipo investigador concluye que el quehacer percibido como espacio de ayuda en problemas, es una percepción que está latente; es claro que la labor de las orientadoras se limita a resolverles los problemas; esto porque ellas han asumido este rol; cuando un estudiante llega con un conflicto familiar o personal, si deben suspender la lección de orientación lo hacen, por lo que perciben a las orientadoras como que están ahí para resolver los problemas.

Así mismo, desde las interpretaciones de las investigadoras y de los investigadores el quehacer es percibido como un quehacer “apaga fuegos”, se parte de la idea que dentro de su labor existe la necesidad de atender de forma inmediata los casos que se presentan; por otro lado, al enterarse las y los estudiantes que los casos atendidos entre sus compañeros les han sido resueltos; piensan que las orientadoras arreglan los problemas y hacen que las personas se sientan mejor.

Esta forma de percibir el quehacer como espacio de ayuda en problemas, se posiciona como una forma positiva, en el entendido que la orientadora de octavo año en el liceo, permite al estudiantado acercarse a ella cuando requieren hacerlo.

Otra conclusión, respecto a las percepciones del quehacer, en este caso como generador de desconfianza, son sustentadas en el hecho de no recibir las lecciones semanalmente como está establecido en las funciones por parte del MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. En este sentido, para el equipo de investigación es importante resaltar la etapa del desarrollo en la que se encuentra el estudiantado de octavo año, en la que sienten, piensan e interpretan como abandono e incide en el contacto interpersonal con las orientadoras, lo cual repercute en la manifestación estudiantil sobre “desconocerlas”, y a la vez afecta la confianza.

El estudiantado reconoce que las orientadoras están ocupadas realizando trabajos administrativos, y que es tal la cantidad de trabajo, que esto también provoca que no les den las lecciones. Las orientadoras señalan la idea institucional de orientación como departamento solucionador de actividades, situaciones legales, tramites institucionales, o cualquier otra eventualidad que la institución considere les compete.

Esto fue corroborado por medio de las observaciones realizadas por el equipo investigador, en las cuales se fue testigo de las visitas continuas de padres sin cita previa, profesores por situaciones ya sea con alumnos o por asesoramiento en otras situaciones, e incluso el Director se presentaba por asesoramiento legal

En lo que respecta a la atención individual, un grupo de la población, particularmente una de las secciones, manifiesta que si le tiene confianza a la orientadora, y que es un espacio donde pueden desahogarse, aprender a resolver problemas, es como tener un amigo, esta confianza se va construyendo de acuerdo con el acercamiento que se va teniendo.

Como profesionales, el equipo investigador, cree que esta confianza que se ha logrado con una pequeña población, se debería de trabajar más, ya que esto se requiere para lograr tener un mayor acercamiento, las y los estudiantes refieren a que una de las causas por las que casi no la conocen es por la falta de lecciones.

Otra percepción del quehacer es que ven a las orientadoras como aquellas que tienen que aplicar las medidas disciplinarias, como lo son los procesos de boletas de acciones correctivas, si hay un problema, si tienen que llamarle la atención dicen “lo llaman a orientación”. Para las y los investigadores esta percepción que se ha formado en las y los estudiantes, no es propio de las funciones de este departamento, ya que quien debe hacer estas medidas son los profesores guías; sin embargo, esto no fue mencionado de manera constante por parte del estudiantado.

También se concluye, que a pesar de las pocas lecciones recibidas, cuando son impartidas, las perciben como aburridas y rutinarias, por la repetencia de temas y las mismas estrategias aplicadas. Las lecciones que se brindan, denotan un evidente desinterés por parte del estudiantado, de tal manera que si alguna actividad no les llama la atención, presentan una reacción apática.

Respecto de las percepciones estudiantiles en el nivel de octavo año se concluye que están restringidas a pensar el quehacer como espacio de ayuda en la solución de problemas, como un quehacer que no genera confianza y que pareciera perder sentido en la cotidianidad de la atención de casos específicos; asimismo como un quehacer rutinario y aburrido que convierten las lecciones de orientación en espacios donde el entusiasmo y el dinamismo están ausentes.

### **5.1.2 Respetto a las percepciones reconocidas en la población de estudiantes de décimo.**

A continuación se presentan las conclusiones respecto a las percepciones de las y los estudiantes de décimo año.

Se concluye que este nivel percibe el quehacer profesional en orientación, como un espacio de ayuda en problemas, y que en el momento que la necesiten, están ahí para ayudarlos, pues ellas buscan el bienestar de las y los estudiantes. Esta es una idea, que se concibe en la población desde los inicios en la secundaria, y se mantiene durante el resto de los años, siendo una función que adoptan y realizan estas profesionales; se debe tener presente que la atención individual, es una de las modalidades de intervención, cuyo objetivo es que las personas descubran y den solución a las situaciones problemáticas, en el que la persona profesional en orientación debe brindar una guía; no debe entenderse que su labor consiste exclusivamente en resolver problemas.

Al ser esta una percepción presente en las y los estudiantes de ambos niveles de secundaria (octavo y décimo), el motivo de atención cambia, en los primeros años hacen referencia a situaciones personales y familiares; y en los últimos años estas se relacionan con situaciones vocacionales.

Esta población al igual que la de octavo, señalan que la profesional les genera confianza a una parte de las y los estudiantes del nivel, esto contribuye a que estas y estos tengan un acercamiento mayor con las profesionales, pero claro no con todos se ha logrado ese vínculo necesario para un quehacer más efectivo.

Otra percepción encontrada en este nivel, hace referencia a un quehacer que no llena las expectativas, debido a las pocas lecciones que les imparten, y a los temas tratados, consideran que las temáticas son repetitivas o que no les llaman la atención; esta percepción es compartida también por el estudiantado de octavo año; lo que llama la atención es que siendo niveles con dos años de diferencia, presenten la misma percepción, y que empleen los mismos criterios para justificarlo y que además se trate de diferentes profesionales, por lo que se puede inferir que el quehacer en las lecciones de orientación son programadas con la misma metodología por las orientadoras.

Esta percepción se encuentra ligada a comprender el quehacer como un espacio subutilizado y desaprovechado, ya que constantemente les cancelan las lecciones minutos antes de iniciar, sin tener conocimiento del motivo, lo que les hace que la población solicite que las lecciones no sean suspendidas.

La demanda de décimo año es mayor que la de octavo, de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentran, pues solicitan que les dé información que no se encuentre fácilmente en internet, que los temas los termine y que las estrategias de aprendizaje utilizadas en cada sesión se adecuen a su edad, ya que en este aspecto, refieren sentirse tratados como "chiquitos". Así mismo demandan que el quehacer orientador evidencie un mayor interés por dar la lección de orientación colectiva.

Las percepciones estudiantiles de décimo año, acerca del quehacer de la persona profesional en orientación refieren a entender este como espacio de ayuda para resolver los problemas, como quehacer que no llena expectativas y como un espacio que se desaprovecha en su amplio sentido.

### **5.1.3 Respeto a las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora establecidos en el estudio.**

En referencia a este objetivo las fortalezas encontradas en las profesionales de orientación están asociadas al compromiso por atender todas las situaciones particulares que se presentan en estudiantes con discapacidades o con necesidades educativas especiales, al compromiso de ellas por el bienestar de las y los estudiantes, al favorecimiento del rendimiento académico; son profesionales que les prestan la atención y con las que se sienten seguros y no juzgados; esto según los testimonios del estudiantado.

Así mismo, desde lo observado por el equipo investigador, aquí se encuentra una fortaleza de las orientadoras, porque se convierten en formadoras que comprenden la importancia de atender a la diversidad.

En cuanto a los aspectos susceptibles de mejora, es evidente la necesidad de incorporar transformaciones al quehacer, desde empezar por colocar a la orientación en el nivel que le corresponde, en recuperar espacios en las instituciones educativas y en el conseguir que quienes son profesionales en orientación revisen sus prácticas.

Desde la experiencia de esta investigación se puede concluir que las orientadoras realizan muchos trabajos administrativos y que no imparten la lección de orientación semanalmente; este entre otros aspectos de mejora, que se han analizado en el capítulo de hallazgos de este estudio, deben ser atendidos de existir un interés auténtico y genuino para transformar de forma significativa las percepciones que tienen las y los estudiantes acerca del quehacer de las profesionales en orientación; ya que la

efectividad del quehacer depende del estudiantado y siendo las y los estudiantes los perceptores, se constituyen en valiosos informantes acerca de la calidad del quehacer de la persona profesional en orientación.

## **5.2 Recomendaciones**

En cuanto a las percepciones de las y los estudiantes de octavo y décimo año con respecto al quehacer de las profesionales en orientación, el equipo investigador ha construido a partir de los hallazgos y a la luz de la teoría, las siguientes:

### **5.2.1 A nivel profesional**

1. Generar cambios en su práctica, que mejoren el quehacer de la persona profesional en orientación.
2. Impartir las lecciones semanalmente, esto con el fin de fomentar y brindar herramientas y conocimientos al estudiantado, de manera que este entienda el amplio espectro que significa el quehacer, con el propósito de que utilicen otros de los servicios que brinda la orientación.
3. Desarrollar en estas sesiones, temas relevantes para cada uno de los niveles, y utilicen estrategias y técnicas novedosos y llamativas, de manera que se tornen interesantes, y quieran asistir a las lecciones.
4. Establecer y dar a conocer un horario de atención, en que la población estudiantil puede acercarse y hacer uso de este servicio sin afectar las lecciones de orientación con los grupos.
5. Poder continuar con el compromiso que tienen por el bienestar de la población de estudiantes, ya que esta es una fortaleza que tienen las orientadoras del liceo.

6. Tener más contacto con las y los estudiantes, porque solo de esa forma pueden conocer sus necesidades y gustos, y desde ahí dispongan de insumos para elaborar lecciones más atractivas, y dejen de ser connotadas como lecciones aburridas, rutinarias y subutilizadas.
7. Brindar información a la comunidad educativa respecto de los servicios y las funciones que ofrecen, para que el resto del personal docente y administrativo utilice este servicio como parte crucial en el apoyo a los procesos de aprendizaje.
8. Que las profesionales realicen ejercicios donde aborden la temática de las percepciones estudiantiles, esto con el fin de enriquecer la labor profesional y así poder captar lo que las y los estudiantes piensan de su quehacer.

### **5.2.2 A nivel institucional**

1. Conseguir que dentro de la institución se respete y sé de su lugar a estas profesionales, ya que son un recurso muy importante, de manera que es preciso que las orientadoras defiendan su espacio y exijan una mejora en sus horarios y se evite a toda costa la pérdida de lecciones por causas ajenas al quehacer profesional en Orientación.
2. Ubicar un aula con anticipación a cada lección de Orientación, para evitar la pérdida de tiempo valioso de cada lección.
3. Realizar un diagnóstico sociocultural, institucional y de necesidades.
4. Respetar las funciones que establece el Ministerio de Educación Pública, con respecto a estas profesionales, y no asignarles tareas que afectan el desarrollo de las mismas.

5. Realizar una administración efectiva y congruente según los resultados de los diagnósticos realizados, respecto a las estrategias utilizadas en Orientación Colectiva como Individual, con actividades lúdicas y apropiadas según la edad de las y los estudiantes.
6. Implementar la propuesta de talleres que se sugiere en los aspectos por mejorar en las páginas anteriores. Se recomienda que se realice una validación por pilotaje con la población de décimo año del año 2017, esto en primera instancia por que son menos grupos y eso facilita el manejo, segundo porque por la etapa de desarrollo tendrán mayor criterio al momento de evaluar, y tercero, porque la mayoría de estudiantes que cursarán décimo año en el 2017, cursaban octavo año en el 2015, por lo que participaron en esta investigación y eso le da un mayor valor a su percepción por la posibilidad de comparar con la percepción que se dio en el presente estudio.
7. Actualizar el material de apoyo utilizado a la hora de impartir las lecciones.
8. Brindar a nivel institucional una perspectiva clara de las labores del profesional en Orientación, iniciando desde el proceso de inducción a los séptimos años y demás niveles.
9. Brindar un seguimiento a los procesos iniciados en cada lección de Orientación Colectiva.
10. Realizar gestiones ante el Ministerio de Educación Pública para que en el Liceo Hernán Zamora Elizondo haya más profesionales de Orientación, ya que por la naturaleza de la población de estudiantes, y el trabajo que se realiza con ellas y ellos (consultas y referencias a otros profesionales, atención a padres y madres

de familia), estas profesionales se ven en la obligación de desatender los diferentes grupos

### **5.2.3 A nivel de Ministerio de Educación Pública**

1. Crear propuestas de capacitación para las y los profesionales de orientación, en torno a sus principales intereses, demandas, expectativas y preocupaciones, y que se puedan trasladar al Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública para que sean atendidas.
2. Valorar la pertinencia de la participación del o la profesional de Orientación en los diferentes comités, así como de otras funciones que le recargan de trabajo administrativo y le distraen del rol del orientador.
3. Realizar gestiones para que se crea un equipo interdisciplinario en el Liceo Hernán Zamora Elizondo, conformado y liderado por las orientadoras del departamento, e incorporándoles profesionales de psicología, educación especial, o a fines, esto por la caracterización de la población que se atiende en la institución.

### **5.2.4 A las Escuelas Formadoras**

1. Realizar un estudio respecto a la correspondencia del quehacer profesional, con el perfil y la formación de la universidad de la que proviene
2. Analizar los procesos formativos universitarios, ya que se perciben vacíos respecto a los conocimientos en el área de la atención a la diversidad y a la realidad educativa actual, donde se requiere una formación más versátil y mayor apoyo a las orientadoras y a los orientadores, esto implica pensar incluso en procesos de actualización docente; además convendría incluir

asignaturas en los planes de estudio que abarquen tópicos asociados a la atención a la diversidad.

3. Replantear la formación en planeamiento y metodología. Es una necesidad prioritaria que se forme en planeamiento así como la construcción metodológica desde el enfoque propio de la Orientación. En este sentido conviene que las instituciones formadoras de esta disciplina, unifiquen criterios entorno a lo que es la planificación y metodología desde la Orientación y los alcances de la misma.

#### **5.2.5 A futuras investigadoras e investigadores**

1. Realizar el protocolo de recibido de cada documento que se le entregue a orientadores o personal del centro, firmado por esos profesionales, esto para llevar un mejor orden y prevenir algún inconveniente.
2. Archivar todo documentos que se confeccione, ya que durante el proceso de investigación, constantemente se debe retroalimentar con lo que se hizo con anterioridad, para mantener la congruencia y la coherencia de la investigación.
3. Coordinar con las personas lectores cual será el proceso de entrega de avances, y bajo qué criterios se realizaran, con el fin de cumplir con el cronograma establecido por el equipo de investigación, y evitar que el tiempo se prolongue.
4. Realizar otras investigaciones acerca de las percepciones de las y los estudiantes acerca del quehacer del profesional en Orientación. Esto con el fin de conocer más este quehacer; ya que son escasos los estudios existen, de acuerdo la búsqueda de bibliografía solo se encontró un estudio del 2009.

5. Contar con una bitácora al visitar la institución, esto para que quede registrado toda la información y así quede un registro de las visitas y no obviar ninguna información que puede ser relevante para la investigación.
6. Realizar pilotajes de las técnicas por utilizar en la investigación, para someterlas a prueba, ello permite corroborar el tipo de información que se recoge y evitar que existan vacíos en la información que se requiere recabar, así como para realizar correcciones del manejo de los investigadores al momento de su aplicación.

## Capítulo VI. Referencias Bibliográficas

- Abarca, M. M. (2003). *La Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>.
- Abarca, S. (2000) *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica: Editorial UNED (EUNED)
- Aguilar, T y Jiménez, L. (2008). *Percepciones estudiantiles en los años 2006 y 2007 sobre el proceso de formación farmacéutico en la Universidad de Costa Rica*, 8 (2). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie>.
- AIOEP (2007). *El paquete de aplicación: El Profesional de la Orientación Educativa y Vocacional*. AIOEP-CCE.
- Alfaro, A. (2012). *El Proyecto Matemática para la enseñanza media (MATEM-UNA): Percepción de los estudiantes sobre los cursos recibidos y las carreras en educación superior que eligieron*, 27 (8). Recuperado de [www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article).
- Alvarado. M, Arce. R, Carvajal. J, Estrada. M, Jiménez. E, Sánchez. I, Ureña. V, Vargas. S. (2009). "Opinión que tienen estudiantes, madres, padres, personas encargadas y personal docente y administrativo, acerca de los servicios de Orientación que ofrece el Ministerio de Educación Pública en primero, segundo, tercer ciclo y educación diversificada dentro del Sistema Educativo Costarricense". Informe de Investigación. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Orientación y Educación Especial. Instituto de

Investigación en Educación. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Orientación Educativa y Vocacional. San José.

Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona, España. Editorial Cedecs.

Amezcu M. (2003) *La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa*. Enfermería 13(2):112–117. Laboratorio de Investigación Cualitativa. Fundación Índex. Granada. España.

Andrés, M.L. y Calcopietro, M. (2013). *Relaciones entre Emoción y Procesos Básicos: Principales Hipótesis y Estudios*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-054/159.pdf>.

Andrés, M.L., Massone, A. y Calcopietro, M. (2015). *Aspectos cognitivos, fisiológicos y comportamentales de la emoción. Relaciones con los procesos de salud y enfermedad*. En Tema de Clase: Emoción. Cátedra de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina: CIPBME. Recuperado de <https://sites.google.com/site/cognitivamdp/Ficha%20Emoci%C3%B3n%202015.pdf?attredirects=0>.

Araya, J. (2013). *Percepción del o la estudiante escolar sobre su aprendizaje de la matemática, vinculado a sus actitudes, factores pedagógicos y con el contexto social en la escuela Guayabo Abajo, circuito 04 de la Dirección Regional de Turrialba año 2012-2013*. Tesis de Graduación presentada para optar al grado

de Licenciatura en I y II Ciclos. San José: Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia.

Arboleda, J. C. (2013). *Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión*.

Boletín Redipe, (824), 6-14. ISSN-e 2256-1536

Baldares C., T. (2014). *Conferencia: Recuento histórico de la Orientación en Costa Rica. Desafíos*. En: Memoria Primer Congreso de Orientación. (pp.13-24).

Heredia, Costa Rica: Colegio de Profesionales en Orientación.

Baptista, M. V., del Fátima, M., y Mora, C. (2010). *Neuromarketing: Conocer al Cliente por sus Percepciones (Neuromarketing: know customers through their perceptions)*. TEC Empresarial, 4(3), 9-19.

Barberá, J. P. y Fuentes, M. (2012). *Estudios de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 285-305. Universidad de Granada: Granada, España.

Barillas, G. (2015). *Gestión 10: Plan Anual de Trabajo (PAT), Educación General Básica y Diversificada (III y IV ciclo). Propuesta de Instrumento para la planificación del Centro Educativo*. Dirección, Liceo Hernán Zamora Elizondo. Ministerio de Educación Pública, Dulce Nombre de Jesús, Vásquez de Coronado, San José. Costa Rica

Barrantes, R. (1999). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.

Barrantes, R. (2013). *Investigación. Un camino al conocimiento*. San José: EUNED.

- Bejarano, C. A. (2016). *Educación emocional: Rondas de Convivencia*. En Soler, J. L. et al. (Coord.) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 186-200)
- Bermejo F., V. (1998). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico*. En Soler, J. L. et al. (Coord.) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 20-31)
- Brenes, G. (2008). *Percepciones y Vivencias que tienen las Personas Adultas Mayores sobre su permanencia en la Asociación de Protección al Anciano y Enfermo Crónico de Palmares, según la teoría de Imogenes King, entre los meses de marzo a agosto del año 2008*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Enfermería. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Bustamante, P. A., López C., N. M., Pérez, M. E., Quintero M., O. L. (2015). *Reconocimiento y Regionalización de las Emociones en el Plano Excitación-Valencia*. Conference Paper. Conferencia: XX Congreso Argentino de Bioingeniería, SABI 2015, Octubre 28-30, 2015., At San Nicolás de los Arroyos, Buenos Aires, Argentina. ISBN: 978-950-42-0166-3. DOI: 10.13140/RG.2.1.3188.6164.
- Caballero, R. (1995) *Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad*. Recuperado de

<http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=788&autor=JUAN+JOS%C9+CABALLERO+ROMERO>.

Campos, A. (2004). *Percepción de los padres de familia y los orientadores pertenecientes a los colegios de los Circuitos 04 y 09, Zona Educativa de Cartago sobre la educación sexual que se imparte en esas instituciones*. Tesis de Graduación presentada para optar por el grado de Licenciada en Ciencia de la Educación con énfasis en Docencia. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Carazo, V. y López, L. F. (2009). *Aprendizaje, coevolución neuroambiental*. –1ª. Ed. – San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

Carlson, N. (2006). *Fisiología de la Conducta*. España: PEARSON Addison Wesley.

Carranza, A. (2011). *Percepción de Estudiantes de Secundaria Sobre Su Condición de Adelantamiento y Repitencia Escolar*. Trabajo Final de Graduación para optar al grado de Magister en Psicopedagogía. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Carrizo M., J. (2011). *Percepción y Memoria: ¿Amigos o enemigos del aprendizaje?* Trabajo Final de Curso “Neurociencias para Docentes”. Montevideo, Uruguay: Asociación Educar. Acceso en <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/carrizo.pdf>.

Carvajal, J. A. (2014) *50 años de historia: Una mirada al desarrollo de la Orientación en el Sistema Educativo Costarricense*. En Revista Conexiones 6(2) pp. 4-10. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

- Carvajal, J. A.; Estrada, M. A.; Mora, G.; Vargas, Sonia M. (2012). *Orientación en el Sistema Educativo Costarricense*. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de [http://www.apse.or.cr/NUEVA\\_WEB/Cuerpo/Comisiones/orientadores/6.htm](http://www.apse.or.cr/NUEVA_WEB/Cuerpo/Comisiones/orientadores/6.htm)
- Castañeiras, C.; Minzi, M. C.; Andrés, M. L.; (2014). *Contribución de las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en Ansiedad, Depresión y Bienestar en Niños de 10 Años. Resultados Preliminares*. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 6(2) 81-89. Recuperado el 09 de Abril de 2016, de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=333133045004>.
- Céspedes, C. (2010). *Apreciación del desempeño de los Coordinadores de Carrera del CUC a partir de la percepción de los Docentes y en relación con las Competencias Laborales. Año 2009*. Trabajo Final de Graduación presentado para optar al grado de Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Recursos Humanos. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, 14(1) 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>.
- Colegio de Profesionales en Orientación (2012). *Código de Ética*. Colegio de Profesionales en Orientación. Recuperado de <http://www.cpocr.org/Codigo-de-etica-Profesional.pdf>
- Colegio de Profesionales en Orientación (Octubre, 2014) *Memoria Primer Congreso Nacional de Orientación: "50 años de la Orientación en Costa Rica: Logros y desafíos"* y *Primer Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de*

*Profesionales de la Orientación: "La Orientación en América Latina: en la búsqueda de nuevas perspectivas"*. Heredia, Costa Rica: CPO.

"Contexto" (s/f.). En *Significados.com*. Disponible en: <http://www.significados.com/contexto/> [Consultado: 10 de noviembre de 2015].

Cook T.D. y Reichardt Ch. S., (1995). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Segunda Edición. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.

Coren, S., Ward, L. M., Enns, J.T. (2004). *Sensación y Percepción* (sexta edición) . Nueva York: Wiley.

Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (2015). *Lineamientos para el Servicio Nacional de Orientación CIRCULAR DVE-DOEV-046-001-2015*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil.

Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (2016). *Lineamientos para el Servicio Nacional de Orientación CIRCULAR DOEV-002-2016*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil.

Díaz y Ortiz (2005) *La Entrevista Cualitativa*. Universidad Mesoamericana

Dirección de Vida Estudiantil (2012). *Lineamientos para el Servicio Nacional de Orientación CIRCULAR DVE-005-2012*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Viceministerio Académico.

Dirección General de Servicio Civil. (2015). *Manual Descriptivo de Clase Docentes*. San José, Costa Rica. Recuperado de [http://www.dgsc.go.cr/dgsc/clase\\_docente/dgsc\\_servicios\\_docente.php](http://www.dgsc.go.cr/dgsc/clase_docente/dgsc_servicios_docente.php).

- Domenge, R. (2009). *Importancia de los Factores de Transferencia de Contenido en una Escuela de Negocios: Percepciones de Estudiantes y Profesores*. Cuadernos de Estudios Empresariales, (Publicado en 2010) 19, 75-104.
- Espinoza, A., y Pérez, G. (2008) *Percepciones Sociales Acerca de los hombres víctimas de violencia por parte de su pareja*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Etimologías de Chile (s.f.). *Adolescente*. (Anders, Valentín et al., Ed.) Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?adolescente>.
- Feldman, R. (2004). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw – Hill.
- Feldman, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. Sexta Edición. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D., Domínguez, F. J. (2006). *Procesos Psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Figuroa, S. (2013) *Plan de Mejoramiento Continuo*. Dirección, Liceo Hernán Zamora Elizondo. Ministerio de Educación Pública, Dulce Nombre de Jesús, Vásquez de Coronado, San José. Costa Rica.
- Flores J, González K, Vargas K. (2012). *Percepciones de estudiantes y personal docente-administrativo del IPEC Centro de Capacitación 15 de setiembre, acerca de la presencia de culturas juveniles y las implicaciones para el desarrollo durante la etapa adolescente*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Gálvez, J. (2011). *Bullying. La percepción de los futuros docentes en Guatemala. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.* Recuperado de: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/Bullying-percepcion-futuros-docentes.pdf>.
- García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.* Revista Educación, 36(1). doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>.
- García, M<sup>a</sup>. R. (2008). *Tema 1: Introducción al Estudio de la Percepción.* En el curso "Percepción, Atención y Memoria". Jaén, España: Área de Psicología Básica, Universidad de Jaén. Recuperado de [www4.ujaen.es/~mrGarcía/Tema1PAM.pdf](http://www4.ujaen.es/~mrGarcía/Tema1PAM.pdf).
- Garita, A. V. (Julio-Diciembre, 2012). *La intervención grupal de índole orientadora: demandas de sentido y competencias para el ejercicio profesional.* Revista Educación 36(2), 69-77, ISSN: 0379-7082.
- Goldstein, B. (2010) *Sensación y Percepción.* México: CENGAGE Learning.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional.* (1<sup>o</sup> Ed. / Reimp.: 2010) Buenos Aires, Argentina: Zeta.
- González, J., Salas, K. y Venegas, P. (2014). *El profesional de Orientación como facilitador en procesos de autorregulación del aprendizaje.* En: Memoria Primer Congreso de Orientación (pp. 197-211). Heredia, Costa Rica: Colegio de Profesionales en Orientación.

- Gotez, J.; y Le Compte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Grañeras, M. y Otros (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Ed. Secretaría General Técnica.
- Guevara, R. (2014) *La Orientación como disciplina y profesión en el contexto del Ministerio de Educación Pública, según el Decreto Ejecutivo Nº 37135-MEP*. En Revista Conexiones 6(2) pp. 11-17. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.
- Guevara, R. (s.f) *La misión personal y profesional: reflexiones para favorecer el ejercicio competente de la orientación*. Recuperado de [http://www.apse.or.cr/NUEVA\\_WEB/Cuerpo/Comisiones/orientadores/4.htm](http://www.apse.or.cr/NUEVA_WEB/Cuerpo/Comisiones/orientadores/4.htm)
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José, Costa Rica: EUCR.
- Haro, J. A. (2004). *Entrevistas grupales en la investigación del ámbito sanitario: criterios y estrategias para campo y análisis*. Documento de próxima publicación en trabajo social y salud.
- Hawes G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un Perfil Profesional*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca. Talca, Chile: Proyecto Mecesus.
- Hernández, G. (Diciembre, 2011). *Miradas docente... percepciones estudiantiles*. Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 36(21), 71-88.

- Hernández, G. y Reyes, M. R. (Junio, 2011). *Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula*. Testimonios de profesores. Perfiles educativos, 33(133), 162-173.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5a ed.). Mexico, DF.: Editorial McGraw-Hill/Interamericana Editores SA.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación* (6a ed.). Mexico, DF.: Editorial McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Imprenta Nacional (2014). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes y sus reformas*. Comp. Vinicio Piedra Quesada -- 2a. ed. -- San José, Costa Rica. Recuperado de: [https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/textos%20juridicos/reglamento\\_de\\_evaluacion\\_2\\_edincr.pdf](https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/textos%20juridicos/reglamento_de_evaluacion_2_edincr.pdf)
- Karremans, J. (1994). *Sociología para el desarrollo: Métodos de investigación y técnicas de la entrevista*. CATIE. Cartago, Costa Rica.
- León, Y., Madrigal, N., Tames, K., Umaña, Y., y Vega, J. (2008). *Exploración de las percepciones sobre el fenómeno violencia en el aula, en estudiantes y docentes de séptimo año, de la unidad pedagógica Sotero González en San Juan de Dios de Desamparados*. Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis Orientación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Asamblea Legislativa (1998). *Ley 7739: Código de la Niñez y Adolescencia de Costa Rica*. En: La Gaceta No. 26, 6 de Febrero, 1998. San José, Costa Rica.

- Asamblea Legislativa (2002). *Ley 8261: Ley General de la Persona Joven*. En: *La Gaceta* No. 95, 2 de mayo de 2002. San José, Costa Rica.
- Lobo, L., y Rodríguez, J., (2009). *Percepciones de los jóvenes migrantes nicaragüenses en Costa Rica: La educación intercultural como derecho humano*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias Políticas. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Luque, G. C., y Ulloa, N. M. (2014). *Percepciones de las alumnas de 6to grado de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana sobre la producción de textos creativos-literarios y funcionales con el uso de la Plataforma EDU 2.0*. Tesis para optar por el grado de Magíster en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5571>.
- Mann, L. (1972). *Elementos de psicología social*. México: Limusa
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.
- Meza, C. (2010). *Cultura Escolar Inclusiva en Educación Infantil: Percepciones de Profesionales y Padres*. Tesis Doctoral: Universidad de Salamanca. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP\\_Meza\\_García\\_CL\\_Cultura\\_escolar.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP_Meza_García_CL_Cultura_escolar.pdf)
- Ministerio de Educación Pública (2005a). *Programas de Estudio. Orientación III CICLO*. San José: Costa Rica.

- Ministerio de Educación Pública (2005b). *Programas de Estudio. Orientación Educación Diversificada*. San José: Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2013). *Departamento de Orientación Educativa y Vocacional* [presentación de diapositivas]. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2014). *Conexiones. Una experiencia más allá del aula*. Revista 6(2) San José. Costa Rica. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/2revistaconexiones2014.pdf>.
- Ministerio de Educación Pública (2015). *Funciones de Orientador Asistente, 1, 2 Y 3; según Manual Descriptivo de Puestos*. San José, Costa Rica: División de Desarrollo Curricular, Departamento de Orientación y Vida Estudiantil.
- Molina, D. L. (2004) *Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(6). Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Monserrat, J. (1998). *La percepción visual*. Barcelona, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Morúa, A., y Jamienson, M. (2013). *Analizar la percepción del docente de primaria sobre procesos de integración en la dinámica de aula de niños-niñas con déficit atencional, asociado a las estrategias pedagógicas en la Escuela Dr. Valeriano Fernández Ferraz, del Distrito La Isabel de Turrialba*. Tesis de Graduación presentada para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclos. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

- Muñoz, J.; Estrada, M.; Gómez, M. (2014). *Marco referencial acerca del estado de la Orientación en Costa Rica*. En: Memoria Primer Congreso de Orientación (pp.133-146). Heredia, Costa Rica: Colegio de Profesionales en Orientación.
- Naranjo, M. L. (2004) *Enfoques Conductistas, Cognitivos Y Racional Emotivos*. -1. Ed.- San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Núñez, M. L.; Fajardo, E.; Quimbayo, J. H. (2010). *El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia)*. Salud Uninorte, Julio-Diciembre, 260-268.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Desarrollo en la adolescencia*. En Salud Adolescente. Recuperado de [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#)
- PANI-UNICEF (2009). *Política Nacional para la niñez y la Adolescencia Costa Rica: 2009-2012*. Rectoría Sector Social y Lucha contra la Pobreza del Gobierno de Costa Rica, Consejo Nacional de la Política de la Persona Joven, MIDEPLAN, PANI y UNICEF Recuperado de [http://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Politica\\_NNA\\_CR.pdf](http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Politica_NNA_CR.pdf).
- Papalia, D. E.; Wendkos, S.; Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. D.F, Mexico: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Pereira, M. (2004). *Orientación Educativa*. EUNED. Costa Rica.
- Puente, A., Mayor, L., Santoyo, J. M. (2010). *Cognición y Aprendizaje: Fundamentos Psicológicos*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Ramón, G. (2008) *Sensación y Percepción*. Apuntes de la asignatura Conocimiento Corporal II. Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia.

Medellín, Colombia. Recuperado de  
[http://viref.udea.edu.co/contenido/menu\\_alterno/apuntes/ac16-sensopercepcion.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/menu_alterno/apuntes/ac16-sensopercepcion.pdf)

- Raso, F., Trujillo, J.M., Campos, A. (2012). *Percepciones de los orientadores psicopedagógicos de la ciudad autónoma de Melilla sobre la integración de las TIC en los procesos de innovación*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3, pp. 72 – 91.
- Rivero, J. C., y Fierro, M. C. G. (2005). *Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Unidad de Medicina del Adolescente. Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles, revista de Pediatría Integral, Madrid.
- Rodríguez, G., J. Gil y E. García. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodriguez, H. (2008). *La percepción que tienen las y los estudiantes al elegir las carreras de ciencias de la educación primaria y preescolar de la Sede de Occidente-Universidad De Costa Rica*. Tesis para optar el grado de Magister en Psicopedagogía. San José, Costa Rica: Proyectos Carreras Conjuntas UNED-UCR.
- Rosales V., J. C. (2011). *El inglés y los jóvenes en el espacio público: una aproximación a los usos del inglés en las culturas juveniles y la publicidad dirigida a los jóvenes en la ciudad de México*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. México, D.F.

- Rueda, J. A. (2009). *Estudio de percepción de la función de mercadeo en profesionales, estudiantes y profesores*. Trabajo de Grado. Maestría en Dirección y Gerencia De Empresas. Facultad de Administración Universidad Del Rosario. Bogotá, Colombia.
- Sanchiz M. (2009) *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Universidad Jaume Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei.
- Santana, L. E. (2007). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. 2° Ed. Madrid, España: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S. A.).
- Sanz, R. (2007). *Orientación Pedagógica y Calidad Educativa*. Madrid, España: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S. A.).
- Sanz, R. (2014). *El enfoque de programas de Orientación: La Orientación colectiva, personal y social*. En: Memoria Primer Congreso de Orientación (pp. 67-85). Heredia, Costa Rica: Colegio de Profesionales en Orientación.
- Segura, K. (s.f.). *Relación entre la percepción de la asignatura de Educación Religiosa con la practica pedagógica del docente, en los alumnos de III y VI grado de la Escuela Otto Mora Pérez, Paraíso – Cartago*. Tesis para optar por el posgrado de Maestría en Psicopedagogía. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Sobrado, L. M. y Cortés, A. (2009). *Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Soler, J. L.; Aparicio, L.; Díaz, O.; Escolano, E.; Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e*

*investigaciones*. Zaragoza, España: Universidad San Jorge (Ed.). Recuperado el 07 de Abril, 2016, de: [http://www.congreso inteligencia emocional.com/wp-content/uploads/2016/03/ACTAS\\_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf](http://www.congreso inteligencia emocional.com/wp-content/uploads/2016/03/ACTAS_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf).

Supisiche, P., Cacciavillani, C., Renzulli, S. (2010). *Variedad léxica en intercambios lingüísticos entre adolescentes*. Serie de Materiales de Investigación (3/5). Universidad Blas Pascal. Córdoba, Argentina: Publicaciones de la UBP

Taylor, S. y Bodgan, R (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires.

UNICEF (2016). *Panorama General. En Adolescencia y Juventud*. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/adolescence/index\\_bigpicture.html](http://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html).

Ureña S. V. y Robles M. J. (2015). *La Orientación en el Ministerio de Educación Pública Costarricense*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15(1) 1-17. doi: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17632](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17632).

Vargas I. (2008). *Percepciones sobre el desarrollo de la autoafirmación profesional en la formación inicial de profesionales en Orientación*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Vargas, L. (2011). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. Universidad Nacional. Costa Rica.

Vargas, Z. R. (1997) *La Orientación en los grupos: dos modalidades a utilizar*. En: Revista Educación 21(1). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Vargas, Z. R. (2014). *Elementos esenciales que guían a profesionales que se inician hacia el diseño de un modelo de orientación*. Revista Electrónica Educare, 18(1) 265-280. Recuperado de <http://www3.redalyc.org/articulo.oa?id=194129374013>.
- Vega, Z.; Muñoz, S.; Berra, E.; Nava, C.; Gómez, G. (2012). *Identificación de Emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: Propuesta del Cuestionario de Estrés, Emociones y Afrontamiento CEEA*. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 15(3), pp. 1051-1073: [www.iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psiclin](http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin).
- Vera, V. (2008). *La Investigación Cualitativa*. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>.

## ANEXOS

## ANEXO 1

### **FUNCIONES DE ORIENTADOR ASISTENTE, Y ORIENTADOR 2, SEGÚN MANUAL DESCRIPTIVO DE PUESTOS**

#### **ORIENTADOR ASISTENTE**

##### **NATURALEZA DEL TRABAJO**

Ejecución de labores profesionales de orientación educativa y vocacional, dirigidas a la población estudiantil de un centro educativo de segunda enseñanza.

##### **TAREAS:**

- Asesora, siguiendo la guía del Jefe del Departamento de Orientación del centro educativo, a los profesores guías en aspectos relacionados con el desarrollo intelectual, personal, social, vocacional y dinámica de grupo, entre otros temas, de los estudiantes a su cargo.
- Orienta y asesora a los estudiantes sobre las diferentes ofertas educativas y actividades extracurriculares que ofrecen las instituciones educativas.
- Analiza las situaciones de rendimiento, ausentismo y deserción de los estudiantes a su cargo y propone, conjuntamente con los docentes, acciones que fortalezcan el desarrollo escolar de los alumnos y su permanencia en el sistema educativo.
- Planifica y desarrolla las actividades de orientación colectiva de los grupos a su cargo, de acuerdo con los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Pública, adecuándolos a las necesidades reales de su comunidad educativa con el fin de fortalecer el proyecto de vida y el desarrollo vocacional de los alumnos.
- Participa en la planificación y realización de investigaciones acerca de las situaciones colectivas e individuales de la población estudiantil.
- Investiga y atiende o refiere las situaciones de los alumnos que requieren atención especializada; da seguimiento a la evolución de estas situaciones.
- Participa con los compañeros del Departamento de Orientación en la planificación, ejecución y evaluación de asesoramientos dirigidos al personal, tanto docente como administrativo, y a las familias, sobre la prevención y atención de la disciplina escolar y otras situaciones psicosociales.
- Participa en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación del Plan Anual de Trabajo del Departamento de Orientación.
- Atiende la orientación educativa y vocacional de los alumnos de las secciones a su cargo.
- Ejecuta con el Jefe del Departamento de Orientación del Centro Educativo, acciones de carácter preventivo, siguiendo sus instrucciones.

- Integra y participa en comités de alumnos, personal docente, administrativos, padres y madres de familia y miembros de la comunidad, destinados a brindar una atención integral a la población estudiantil desde una perspectiva de la Orientación educativa y vocacional.
- Aporta criterios técnicos para la ubicación de los alumnos en los diferentes cursos, actividades y opciones educativas que ofrece la institución.
- Coordina y desarrolla acciones conjuntas de Orientación con los profesores guías, directivas de sección, Comités de la institución y organismos de la comunidad relacionados con el desarrollo personal, social y vocacional de la población estudiantil.
- Coordina acciones en su institución y con organizaciones de la comunidad, a efecto de promover el desarrollo de los programas y servicios de Orientación.
- Desarrolla con las familias acciones de Orientación vocacional, prevención y atención de factores de riesgo psicosocial, necesidades educativas u otras similares, relacionadas con el aprendizaje, desarrollo integral, sentido y proyecto de vida de la población estudiantil.
- Desarrolla procesos orientados a la clarificación de la elección vocacional y toma de decisiones de los estudiantes.
- Aplica instrumentos de autoexploración y analiza los resultados conjuntamente con los estudiantes, para promover su autoconocimiento y proyecto de vida.
- Informa conjuntamente con los docentes a los padres y madres de familia, aquellos aspectos relacionados con el rendimiento académico, actitudes hacia el proceso educativo de sus hijos y otros aspectos que intervienen en el desarrollo de su sentido y proyecto de vida con miras a lograr su desarrollo integral y éxito escolar.
- Visita los hogares cuando la situación de los alumnos lo amerite, con el fin de obtener un mejor conocimiento del entorno social y familiar del estudiante.
- Confecciona y mantiene actualizados los expedientes acumulativos de los estudiantes, de acuerdo con las directrices emanadas por el Ministerio de Educación.
- Asiste y participa en reuniones con superiores de los niveles institucional, regional y nacional, y con compañeros del Departamento, con la finalidad de coordinar actividades, mejorar métodos y procedimientos de trabajo, actualizar conocimientos, analizar las situaciones que se presentan en el desarrollo de sus labores y proponer cambios, ajustes y soluciones.
- Atiende y resuelve consultas que le presentan sus superiores, compañeros, padres y madres de familia y alumnos, relacionadas con el desarrollo intelectual, personal, social y vocacional de la población estudiantil a su cargo.
- Ejecuta otras tareas propias del cargo relacionadas con la Orientación educativa y vocacional.

## **CONDICIONES ORGANIZACIONALES Y AMBIENTALES**

### **SUPERVISIÓN RECIBIDA:**

Trabaja siguiendo instrucciones generales y normas establecidas por el Jefe del Departamento de Orientación del Centro Educativo, así como por los lineamientos del Ministerio de Educación en cuanto a métodos y sistemas de trabajo. Su labor es supervisada y evaluada por medio del análisis de los reportes que presente, la calidad del trabajo realizado y los resultados obtenidos.

### **RESPONSABILIDAD POR FUNCIONES:**

Es responsable porque los servicios y actividades que se le encomienden, se cumplan con calidad, esmero, eficiencia y puntualidad, así como por proteger los expedientes y demás documentación confidencial a su cargo.

### **RESPONSABILIDAD POR RELACIONES DE TRABAJO:**

La actividad origina relaciones constantes con superiores, compañeros, personal docente, alumnos y padres y madres de familia, las cuales deben ser atendidas con tacto, discreción y ética profesional.

### **RESPONSABILIDAD POR EQUIPO Y MATERIALES:**

Es responsable por el adecuado empleo del equipo, los instrumentos, útiles y materiales que se le asignen para el cumplimiento de sus actividades.

### **CONDICIONES DE TRABAJO:**

Debe recibir los cursos y el adiestramiento necesarios para el desempeño del cargo.

### **CONSECUENCIA DEL ERROR:**

Los errores cometidos pueden ir en detrimento de la condición académica o emocional de los estudiantes, docentes y familias, por lo que deben ser advertidos y corregidos oportunamente en el curso normal del trabajo.

### **CARACTERÍSTICAS PERSONALES:**

Debe: observar discreción y ética profesional con respecto a los asuntos que se le encomienden; mantenerse actualizado en los conocimientos y técnicas propias de su especialidad; tener buena presentación personal, adecuada a las condiciones de su trabajo. Habilidad para tratar en forma cortés y satisfactoria con superiores, estudiantes, profesores, madres y padres de familia. Redactar documentos Resolver situaciones imprevistas.

### **REQUISITOS:**

Bachiller universitario en la carrera de Orientación.  
Incorporado al colegio profesional respectivo

## ORIENTADOR 2

### NATURALEZA DEL TRABAJO :

Planificación, dirección, coordinación, evaluación y control de las actividades de orientación educativa y vocacional dirigidas a la población estudiantil, que se realizan en un centro educativo de segunda enseñanza, con una matrícula de 751 hasta 1500 estudiantes

### TAREAS:

- Planifica, organiza, dirige, coordina, evalúa y controla los servicios de Orientación de un Centro Educativo de segunda enseñanza.
- Dirige y coordina la ejecución de investigaciones acerca de las situaciones colectivas e individuales de los y las alumnos (as) de la institución.
- Asesora, en coordinación con el Orientador Asistente, al personal docente y administrativo docente de la institución en asuntos relacionados con la Orientación educativa y vocacional de los y las alumnas.
- Participa en la realización de investigaciones y experiencias de Orientación que promueve el Ministerio Educación Pública a través de las dependencias respectivas.
- Planifica y desarrolla diferentes acciones relacionadas con la Orientación educativa y vocacional de la población estudiantil.
- Participa, desde la perspectiva de la Orientación, en las actividades que promueven los diversos comités que integran los alumnos, el personal docente y administrativo, los padres y madres de familia y los miembros de la de la comunidad.
- Promueve y desarrolla acciones y estrategias que favorezcan la construcción y mantenimiento de un clima organizacional y unas relaciones interpersonales sanas, por parte de los diferentes actores educativos.
- Analiza la información sobre rendimiento académico, ausentismo y deserción de los estudiantes, propone las medidas preventivas y correctivas y desarrolla las acciones conjuntas con los diferentes actores educativos.
- Diagnostica, atiende, da seguimiento y refiere si es del caso, las diferentes situaciones que presentan los y las estudiantes.
- Participa con los y las compañeros (as) del Departamento de Orientación en la planificación, ejecución y evaluación de asesoramientos dirigidos al personal docente, administrativo docente y las familias, en materia de prevención y atención de aspectos relacionados con el desarrollo psicosocial y vocacional de la población estudiantil.
- Coordina con otros sectores y organismos de la comunidad con la finalidad de obtener recursos para el logro de los objetivos de los programas y servicio de Orientación.

- Vela porque se mantengan actualizados los expedientes de Orientación de los y las estudiantes de la institución, acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación, así como también ejecuta dicha labor con los estudiantes de las secciones a su cargo.
- Asiste a reuniones con superiores del nivel institucional, regional, nacional y con compañeros del Departamento con la finalidad de coordinar actividades, mejorar métodos y procedimientos de trabajo, actualizar conocimientos, analizar problemas que se presentan en el desarrollo de sus labores y proponer cambios, ajustes, soluciones.
- Planifica y desarrolla la Orientación colectiva de los grupos a su cargo, de acuerdo con los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Pública, adecuándolos a las necesidades reales de la comunidad educativa y trabaja con grupos pequeños cuando la situación lo amerita.
- Ejecuta otras tareas propias de su cargo relacionadas con la Orientación educativa y vocacional.

### **CONDICIONES ORGANIZACIONALES Y AMBIENTALES**

El puesto de Orientador 2 se diferencia del Orientador 1 en que las labores de dirección, coordinación, evaluación y control son de mayor dificultad, en razón de que el centro educativo donde presta sus servicios posee una matrícula mayor; consecuentemente las responsabilidades, así como los requisitos y otras características exigidas para realizar las tareas, son mayores.

#### **SUPERVISIÓN RECIBIDA:**

Trabaja con independencia siguiendo instrucciones generales y normas establecidas por el Departamento de Orientación y Vida Estudiantil y la Asesoría Regional de Orientación, en cuanto a métodos y sistemas de trabajo. Su labor es supervisada y evaluada por medio del análisis de los reportes que presenta, la calidad del trabajo realizado y los resultados obtenidos.

#### **SUPERVISIÓN EJERCIDA:**

Le corresponde organizar y supervisar el trabajo del personal que se dedica a labores de Orientación. En tales casos, es responsable por el cumplimiento de las actividades a ellos y ellas asignadas.

#### **RESPONSABILIDAD POR FUNCIONES:**

La naturaleza del trabajo exige a las personas que ocupen esta clase de puesto, la aplicación y principios de técnicas de orientación para atender y resolver adecuadamente problemas y situaciones variadas, propias del área de su competencia. Es responsable porque los servicios y actividades que se le encomienden, se cumplan con calidad, eficiencia y puntualidad, así como por proteger los expedientes y demás documentación confidencial a su cargo.

#### **POR RELACIONES DE TRABAJO:**

La actividad origina relaciones constantes con superiores, compañeros, personal docente, alumnos y padres y madres de familia, las cuales deben ser atendidas con tacto, discreción y ética profesional.

**POR EQUIPO Y MATERIALES:**

Es responsable por el adecuado empleo del equipo, los instrumentos, útiles y materiales que se le asignen para el cumplimiento de sus actividades.

**CONDICIONES DE TRABAJO:**

Debe recibir los cursos y el adiestramiento necesarios para el desempeño del cargo.

**CONSECUENCIA DEL ERROR:**

Los errores cometidos pueden ir en detrimento de la condición académica o emocional de los y las estudiantes, docentes y familias por lo que deben ser advertidos y corregidos oportunamente en el curso normal del trabajo.

**CARACTERÍSTICAS PERSONALES:**

Debe observar discreción y ética con respecto a los asuntos que se le encomienden. Habilidad para tratar en forma cortés y satisfactoria con superiores, colaboradores, estudiantes profesores, madres y padres de familia. Redactar documentos. Para resolver situaciones imprevistas. Mantenerse actualizado en conocimientos y técnicas propias de su especialidad. Buena presentación personal.

**REQUISITOS:**

Licenciatura en la carrera de Orientación.  
Tres años de experiencia en labores de Orientación.  
Incorporado al colegio profesional respectivo.

## **ANEXO 2**

### **Lineamientos técnicos y administrativos para profesionales de Orientación de la Educación General Básica III Ciclo y Educación Diversificada 2016 (DOEV-002-2016)**

#### **Propósito**

Promover a nivel institucional el Servicio de Orientación como factor de calidad, que fortalece los propósitos y fines de la educación a nivel país, mediante el cumplimiento de la legislación, la política y directrices del Ministerio de Educación Pública, donde coadyuva e integra el planteamiento de programas, proyectos y estrategias desde los componentes vocacional, educativo y personal social, para potenciar el desarrollo integral de la población estudiantil cumpliendo con la misión y visión del Servicio.

#### **Lineamientos generales**

1. Realizar un diagnóstico institucional acerca de las áreas de intervención que permita identificar el estado del arte del Servicio de Orientación, brinde la línea base para la toma de decisiones y fundamente el plan anual de trabajo del Departamento de Orientación.
2. Elaborar un plan anual de trabajo según indicaciones y plantilla establecida por el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional.
3. Socializar con el director, directora, personal docente y administrativo, las funciones según Servicio Civil, lineamientos de orientación en secundaria, así como el plan anual de trabajo del Departamento de Orientación, para favorecer el trabajo eficaz del Servicio de Orientación y de esta forma maximizar la labor profesional.
4. Facilitar a la Asesoría Regional de Orientación los siguientes documentos: plan anual de trabajo, planeamiento didáctico, informes, motivos de intervención, libro de actas del Departamento de Orientación y otros, que permitan identificar la calidad del trabajo realizado y los resultados obtenidos como parte del seguimiento y evaluación para su respectiva realimentación.
5. Registrar los motivos de intervención que se atiende en el Departamento de Orientación institucional, según información solicitada en plantilla del "Sistema Informatizado de Intervención en Orientación" (SI 10) y enviar dicha información a la Asesoría Regional de Orientación en las fechas que se establezcan.
6. Implementar estrategias institucionales del Servicio de Orientación, para la atención, valoración, referencia y seguimiento de estudiantes que presenten vulnerabilidad de índole económica, académica, emocional y social.
7. Asesorar al personal docente y administrativo del centro educativo en el

procedimiento de referencia de estudiantes para la atención en el Departamento de Orientación.

8. Asistir y participar a convocatorias oficiales desde su especialidad en procesos de asesoramiento, capacitación, ejecución y seguimiento según corresponda, de los programas y proyectos de prevención que impulsa el MEP.

9. Las jefaturas del Departamento de Orientación institucional deberán asistir a reuniones trimestrales que sean convocadas por el asesor o asesora regional de orientación.

10. Resguardar los expedientes de intervención individual del Servicio de Orientación.

11. Contemplar un balance entre los medios de intervención de: asesoría, atención individual y atención grupal que conlleve a un desarrollo eficiente y eficaz de sus funciones.

12. Coordinar con las redes de apoyo a nivel comunal, regional y nacional que coadyuven en los procesos determinados en las acciones estratégicas del Servicio de Orientación.

13. Planear y ejecutar la lección de orientación de sus grupos a cargo, de acuerdo a los Programas de Estudio de la especialidad, en aquellas instituciones donde esté contemplado en el plan curricular.

14. Planear y ejecutar procesos de orientación colectiva para el desarrollo de los Programas de Orientación, en los centros educativos que no contemplan la lección de orientación en el plan de estudio.

15. Planear, ejecutar y evaluar estrategias para la celebración de la Semana Nacional de Orientación de acuerdo al tema y lema dado por el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV), según calendario escolar.

16. Asistir y participar en las reuniones programadas por la Jefatura del Departamento de Orientación Institucional, con la finalidad de realizar la planificación del plan anual de trabajo, seguimiento y evaluación del mismo. Así como para tratar otros puntos referentes al Servicio de Orientación.

17. Realizar al menos dos reuniones al mes del Departamento de Orientación, consignadas en el libro de actas.

18. Asistir y participar en reuniones de núcleo con la finalidad de mejorar métodos y procedimientos de trabajo, actualizar conocimientos, analizar situaciones que se presentan en el desarrollo de su labor.

19. Sistematizar información de manera que ordene, documente y visualice los procesos que se ejecutan en el centro educativo según componentes del Servicio de Orientación.

20. Aportar criterios técnicos a los diferentes comités del centro educativo sobre aspectos vocacionales, educativos y sociafectivos de la población estudiantil.
21. Participar en investigaciones que se implementen a nivel regional y nacional en aspectos del Servicio de Orientación.
22. Coadyuvar en el trabajo y dar seguimiento a las acciones del Programa Salud Mesoamérica según directrices que indique el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV) y Asesoría Regional de Orientación.
23. Implementar el “Expediente de intervención individual del Servicio de Orientación” según indicaciones técnicas de la Asesoría Regional Orientación.
24. Elaborar y ejecutar un proyecto denominado “Orientación para padres- madres, encargados y encargadas” en el centro educativo.
25. Participar con una experiencia exitosa por centro educativo en el Encuentro Regional de buenas prácticas en orientación vocacional, educativa y personal-social, según disposiciones del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV).
26. Realizar visitas domiciliarias, procesos de referencia y denuncia de los casos que lo ameriten en coordinación con la dirección, personal docente y administrativo.
27. Planificar y ejecutar un proyecto con profesores y profesoras guías en coordinación con la administración, en aspectos relacionados con el desarrollo vocacional, educativo, personal y social de la población estudiantil considerando el contenido conceptual y teórico del “Manual de apoyo técnico para el mejoramiento del programa guía en Tercer Ciclo y Educación Diversificada”.
28. Participar en la ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones institucionales del Programa “¡Con Vos!, 100 centros educativos líderes en prevención y atención de la violencia”, según directrices que indique el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV) y Asesoría Regional de Orientación.

### **Componente educativo**

1. Planificar y ejecutar un proyecto en coordinación con la administración y participación del personal docente y administrativo, para la permanencia, reinserción, transición entre ciclos y modalidades, inclusión y promoción académica que favorezca el éxito escolar de la población estudiantil del centro educativo.
2. Realizar procesos de orientación personal-grupal dirigidos a estudiantes que presentan bajo rendimiento académico y repitencia, el cual deberá ser sistematizado para visualizar logros y resultados.
3. Brindar criterios técnicos generales y específicos de forma oportuna para la conformación de las secciones, contemplando aspectos de permanencia, reinserción, inclusión, transición y promoción académica, que favorezca el éxito escolar y la sana

convivencia. Esto no significa la elaboración o digitado de las secciones.

### **Componente vocacional**

1. Diseñar y elaborar un proceso de asesoría técnica, en coordinación con la administración institucional, dirigido al personal docente y administrativo sobre conceptos y contenidos teóricos del desarrollo vocacional; para que la mediación pedagógica y acciones educativas contribuyan a potenciar el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades, intereses y actitudes, la toma de decisiones y la planificación de los proyectos de vida de la población estudiantil con mayor sentido de responsabilidad personal y social.
2. Hacer uso adecuado y oportuno de instrumentos y recursos tecnológicos que favorezcan los procesos de Orientación Vocacional entre ellos: la Unidad de Información Vocacional (UNIVO), el Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI), Sistema Informatizado de Preferencias Vocacionales (SIPVO), En la Cima digital sitio web [orientacionvocacional.cr.com](http://orientacionvocacional.cr.com)
3. Actualizar la información que emplea en su quehacer profesional en cuanto al mercado laboral nacional, global y sus tendencias, así como oportunidades de formación con perspectiva de género.
4. Planificar y ejecutar un proyecto dirigido a estudiantes de los niveles de 10° y 11o de los centros educativos, para potenciar el desarrollo de habilidades para la empleabilidad y el emprendedurismo, que favorezca la toma de decisiones y el planteamiento de proyectos de vida.

### **Componente personal social**

1. Brindar criterio técnico al docente de ciencias para el desarrollo de la Unidad Temática de Afectividad y Sexualidad Integral, según directrices emanadas por el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV).
2. Coadyuvar en las acciones que promueve el comité institucional de Convivir desde la especialidad de Orientación.
3. Realizar procesos de orientación personal-grupal dirigidos a estudiantes que presentan situaciones en lo personal-social.

### ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN  
ACERCAMIENTO A LA POBLACIÓN

*"Percepciones estudiantiles respecto al que hacer de las personas profesionales de Orientación (...)*

FECHA: \_\_\_\_\_ HORA INICIO: \_\_\_\_\_ HORA FINAL: \_\_\_\_\_ SECCIÓN: \_\_\_\_\_

UBICACIÓN: San José Vásquez de Coronado Dulce Nombre  
PROVINCIA CANTÓN DISTRITO

CENTRO EDUCATIVO: Liceo Hernán Zamora Elizondo

OBSERVADORA U OBSERVADOR: \_\_\_\_\_

CLASE: \_\_\_\_\_ PROFESOR(A): \_\_\_\_\_

OBSERVACIÓN:	
Tomar en cuenta:	
<b>1. Descripción de ambiente físico:</b> características físicas	
impresiones iniciales no interpretativas (más) del salón (no usar adjetivos como confortable, hermoso, grandioso, etc.). Descripción realista del mismo, tomando en cuenta incluso el olor del aula, las sensaciones de calor o frío (si se percibe a temperatura alta, temperatura ambiente o temperatura baja), la humedad, entre otras sensaciones.	
<b>2. Ambiente social y humano:</b>	
Organización los estudiantes dentro del aula, formas de interacción, vocabulario de la población estudiantil, elementos comunicativos verbales y no verbales, jerarquías y liderazgos, Características de los participantes (cantidad, edades, etnias, géneros, etc.), formas de vestir.	
<b>3. Actividades:</b> ¿Qué hacen los participantes?, Interés por la clase, participación estudiantil en salón, dinámica docente (motiva la participación), conformación de subgrupos, cual genero participa más de las actividades, respuesta ante liderazgo del docente. Formas de actuar del Docente, respuesta hacia la dinámica de los participantes.	

HOJA: \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_

Investigadores: Abraham Argüello González, Carlos Cubillo Díaz, Evelina Rodríguez Gamboa, Maribel Mora Barrios, Susana Cascante Chinchilla.  
Directora: Yarith Rivera Sánchez



## ANEXO 5

### Guía de Transcripción de Observaciones

**Actividad:**

**Observador:**

**Fecha:**

**Hora de Inicio:**

**Hora Final:**

**Nivel:**

**Interés de la Observación:** Extraer la dinámica de la sección durante la sesión de orientación, como fuente de información pertinente a tomar en cuenta en las entrevistas grupales que se realizaran más adelante.

**Descripción del entorno físico de trabajo:**

La sesión se llevó a cabo en..... (describir todo lo que se observa con respecto al lugar donde se llevo a cabo la sesión)

**Desarrollo de Observación**

Las y los estudiantes fueron..... (narración completa y detallada de lo observado durante el desarrollo de la sesión, totalmente objetiva, sin juicios, sin deducciones de ningún tipo)

**Comentarios Generales del Observador**

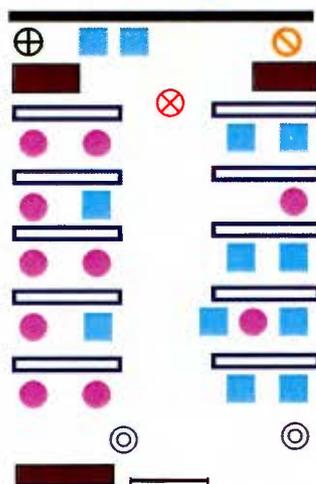
La sesión estaba dirigida a la..... (expresa todas las apreciaciones, deducciones, juicios y demás tipo de opiniones profesionales que el observador considere pertinentes para el estudio de acuerdo a los objetivos planteados)

**Distribución de Aula**

(Aquí se hace un mapa de la distribución del aula así como de la ubicación de las y los estudiantes. Así mismo, es importante que se plasme en él, la dinámica del grupo, si un chico se levantó y se dirigió hacia otro compañero, los desplazamientos de la orientadora durante la sesión si es que se dieron, etc.)

**Ejemplo:**

La distribución dentro del aula fue la siguiente: (Observador ☉, Orientadora ⊗, Estudiante Hombre ■, Estudiante Mujer ●, Profesora Guía ⊙ Practicante Orientación ⊕)



## **ANEXO 6**



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE ORIENTACIÓN**  
**Y EDUCACIÓN ESPECIAL**  
LICENCIATURA EN C.S DE LA EDUCACIÓN  
CON ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN



Escuela de Orientación y Educación Especial  
Universidad de Costa Rica

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Para participar en Entrevista Grupal

Percepciones estudiantiles respecto al quehacer de las personas profesionales de Orientación en el  
Liceo **Hernán Zamora** en Dulce Nombre de Coronado

- Proyecto de Investigación, modalidad Seminario de Graduación, para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación, para la Universidad de Costa Rica.
- Investigadores: Abraham Argüello González, Susana Cascante Chinchilla, Carlos Cubillo Díaz, Maribel Mora Barrios, y Evelina Rodríguez Gamboa.
- Directora del Seminario: **Dra. Yarith Rivera Sánchez**
- Nombre del participante: \_\_\_\_\_

**A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Las investigadoras y los investigadores antes mencionados, con la intención de comprender ¿Cuáles son las percepciones estudiantiles acerca del quehacer de las y los profesionales en Orientación, en los niveles de octavo y décimo año del colegio Hernán Zamora en Dulce Nombre de Coronado?, pretenden conocer las opiniones, los sentimientos, las emociones y los pensamientos así como la vivencias en Orientación, de las y los estudiantes en relación con el trabajo que realizan las orientadoras de esta institución. Para ello, se realizarán entrevistas grupales, en las que se requerirá la participación de su hija o de su hijo.

**B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Se realizarán entrevistas grupales con una duración de dos lecciones (80min), las cuales consisten en sub-grupos formados a partir de criterio las investigadoras y los investigadores, y con los cuales se conversara acerca de lo que piensan de la labor que realizan las orientadoras. En este sentido, la investigadora o el investigador funcionará como una facilitadora o un facilitador de la conversación, siendo la o el estudiante, el protagonista de la dinámica.

En cada entrevista siempre habrá mínimo dos personas investigadoras, una facilitando la conversación y otra tomando apuntes de lo que se desarrolle durante la entrevista. Estas entrevistas se desarrollarán durante tiempo lectivo, para lo cual se ha solicitado previamente el permiso respectivo para el trabajo con los estudiantes en horario de lecciones regulares y se realizarán siempre dentro de la misma institución.

Al ser el estudio de las percepciones el objetivo de la presente investigación, se requerirá hacer una recopilación integral de la dinámica, esto implicará hacer grabación de audio y video de cada entrevista. Las grabaciones serán destruidas, una vez que se extraiga la información de interés para la investigación y que se realice el análisis correspondiente.

C. **RIESGOS:** La participación en la investigación no le generará riesgo alguno; salvo que en algún momento pueda experimentar aburrimiento o pereza para ir conversando durante el desarrollo de la entrevista.

D. **BENEFICIOS:** La participación en este estudio no le generará ningún beneficio directo, sin embargo, permitirá que las y los investigadores conozcan las percepciones con respecto al trabajo que se realiza en Orientación y este conocimiento beneficiará a otras personas en el futuro. Además los resultados serán dados a conocer a las orientadoras a fin de que enriquezcan su desempeño; de manera que es posible el beneficio indirecto.

E. Si se requiere de más información, puede obtenerla por medio de Carlos Cubillo Díaz con quien puede comunicarse al teléfono 8827-5981 en el horario de lunes a viernes de 7:00 a.m. a 5:00 p.m. o con Evelina Rodríguez Gamboa al teléfono 8787-5802 en el horario de lunes a viernes de 7:00 a.m. a 12:00 m.d.

F. La copia de este consentimiento informado, una vez que se disponga de la firma de cada participante, será entregada a este para su uso personal.

G. La participación en este estudio es voluntaria. La o el estudiante tiene el derecho de negarse a participar o a interrumpir su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte el trato cotidiano a su hija o hijo en la institución.

H. La participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica; pero de una manera anónima.

I. La firma de este documento no tiene ninguna incidencia legal, esto es, la o el informante no perderá ningún derecho legal.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

Fecha: \_\_\_\_\_

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal

Fecha: \_\_\_\_\_

## ANEXO 7



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE ORIENTACIÓN  
Y EDUCACIÓN ESPECIAL  
LICENCIATURA EN C.S DE LA EDUCACIÓN  
CON ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN



### GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL

Proyecto de Investigación, modalidad Seminario de Graduación, para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación, para la Universidad de Costa Rica.

**Percepciones estudiantiles respecto al quehacer de las personas profesionales de Orientación en el Liceo Hernán Zamora en Dulce Nombre de Coronado**

**Objetivo general:** Estudiar las percepciones que sobre el quehacer de la persona profesional en Orientación posee la población estudiantil de octavo y de décimo años del Colegio Hernán Zamora, ubicado en Dulce Nombre de Coronado, durante el año 2014-2015.

**Investigadores:** Abraham Argüello González, Susana Cascante Chinchilla, Carlos Cubillo Díaz, Maribel Mora Barrios, y Evelina Rodríguez Gamboa.

**Directora del Seminario:** Dra. Yarith Rivera Sánchez

#### **A. APERTURA Y PRESENTACIÓN.**

Buenos/as Días/Tardes Jóvenes, agradecemos la colaboración y toda la información que nos puedan brindar el día de hoy. Nosotros somos estudiantes de la Universidad de Costa Rica, cursamos la carrera de Orientación y estamos realizando nuestro trabajo final de graduación para obtener el título de Licenciatura.

La intención de hoy es conversar sobre la experiencia que ustedes tienen con orientación. El tema específico a tratar es la percepción que ustedes tienen acerca del quehacer de las profesionales en orientación, las orientadoras, cómo lo entienden, qué opinan acerca de esa labor.

Para tal fin, nosotros como facilitadores de la conversación iniciaremos con una pregunta, la cual, queremos que nos respondan con sinceridad, la intención es escucharlos y conocer lo que ustedes piensan y opinan de la labor que ellas realizan. Todas sus respuestas son igualmente valiosas y respetables, y conforme ustedes nos comentan nosotros iremos interviniendo con el fin de profundizar en la temática, para lo cual contamos con un espacio de dos lecciones (80 minutos)

Esta entrevista forma parte de la investigación que estamos realizando y la valiosa información que ustedes nos puedan aportar será de utilidad para el logro del trabajo final de graduación así como para las mejoras a la labor que se realiza en Orientación que nosotros podamos desarrollar a partir de sus percepciones. La entrevista será grabada en audio y video, para una recopilación más integral de lo que aquí se converse.

Es importante aclarar, que toda la información suministrada será utilizada solo por las y los investigadores, guardando la confidencialidad de lo que aquí se comente y con lo cual respetando el derecho de privacidad de sus opiniones, así mismo, las grabaciones, una vez utilizadas, serán eliminadas.

#### **B. PREGUNTA INTRODUCTORIA**

*¿Cómo perciben ustedes el trabajo de las Profesionales en Orientación? Aquí se les explica para que puedan ampliar ¿qué piensan, qué opinan, qué sienten y piensan acerca de ese quehacer?*

#### **C. GUIÓN PROPIAMENTE DICHO**

- Trabajo de las Profesionales en Orientación
- Labores que se realizan
- Estrategias de Orientación
- Sesiones de Orientación
- Lo que más les agrada
- Lo que más les desagrada
- Temas tratados en las sesiones
- Temas que les gustaría que se trabajaran
- Recomendaciones a las orientadoras
- Actividades que realizan en el colegio
- Atención Individual
- Pensamientos respecto a la labor de las orientadoras
- Sentimientos generados por la labor

\*Durante la entrevista se trata de reproducir una conversación y no un interrogatorio y debe evitarse la lectura del guión durante el desarrollo de la entrevista. Ordenado según un criterio psicológico previsible, no debe prescribir sino acomodarse al desarrollo de la entrevista. Debe seguirse una estrategia de embudo, de lo más general, a lo más específico.

#### **D. CIERRE DE LA ENTREVISTA**

¿Quisieran agregar un comentario adicional a lo que hemos conversado el día de hoy?

¿Alguien quisiera corregir, replantear o ampliar algo de lo que dijo?

Agradecemos su participación y colaboración en esta entrevista, cada una de sus respuestas ha sido de gran utilidad tanto para el desarrollo de nuestra carrera y profesión, como para la investigación en sí y los aportes a la disciplina, que de ellos se puedan extraer.

## **ANEXO 8**



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE ORIENTACIÓN  
Y EDUCACIÓN ESPECIAL  
LICENCIATURA EN C.S DE LA EDUCACIÓN  
CON ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN**



**Escuela de Orientación y Educación Especial  
Universidad de Costa Rica**

### **ENTREVISTA A PROFESIONALES EN ORIENTACIÓN**

Proyecto de Investigación, modalidad Seminario de Graduación, para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Orientación, para la Universidad de Costa Rica.

**Percepciones estudiantiles respecto al quehacer de las personas profesionales de Orientación en el Liceo Hernán Zamora en Dulce Nombre de Coronado**

**Objetivo general:** Estudiar las percepciones que sobre el quehacer de la persona profesional en Orientación posee la población estudiantil de octavo y de décimo años del Colegio Hernán Zamora, ubicado en Dulce Nombre de Coronado, durante el año 2014-2015.

**Objetivo Específico Vinculante:** Establecer las fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora en el quehacer de las personas profesionales en Orientación con base en las percepciones de los dos grupos de población participantes en el estudio.

**Investigadores:** Abraham Argüello González, Susana Cascante Chinchilla, Carlos Cubillo Díaz, Maribel Mora Barrios, y Evelina Rodríguez Gamboa.

**Directora del Seminario:** Dra. Yarith Rivera Sánchez

#### **A. Área Profesional**

- 1) ¿Nos podría hacer una breve descripción de su carrera profesional?
- 2) ¿Qué le motivo a estudiar la carrera de Orientación?

#### **B. Incursión en el Liceo Hernán Zamora**

- 3) ¿Cómo llegó usted al Liceo Hernán Zamora Elizondo?
- 4) ¿Qué expectativas tenía al inicio en el Liceo Hernán Zamora?
- 5) ¿Cuál es la realidad a la que se enfrentó?

### C. Desempeño Laboral

- 6) ¿Cuál es el papel que usted como orientadora desempeña en el Liceo Hernán Zamora Elizondo?
- 7) ¿Qué tipo de colaboración solicitan estudiantes, padres y/o profesores?

Estudiantes: \_\_\_\_\_

Padres: \_\_\_\_\_

Profesores: \_\_\_\_\_

- 8) ¿Cómo realiza la planificación de las sesiones de orientación?
- 9) Nos podría contar cómo desarrolla usted su quehacer como orientadora
- 10) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que usted referiría en torno a su quehacer profesional, concretamente lo que ha sido su paso por el Liceo Hernán Zamora Elizondo? ¿Qué haría para convertir las debilidades en fortalezas?
- 11) ¿Cuál considera usted que es la percepción de las y los estudiantes sobre su trabajo?

### D. Relaciones Laborales

- 12) ¿Qué facilidades le brinda el Liceo para su desempeño profesional?
- 13) ¿Cómo es la relación laboral con docentes y administrativos del Liceo?
- 14) ¿Existe coordinación entre docentes y orientadores?
- 15) ¿Cómo es la relación laboral con las compañeras del Departamento de Orientación?

### E. Sugerencias Profesionales

- 16) ¿Qué características considera usted, debe tener el profesional en Orientación para trabajar en secundaria y propiamente en una institución como el Liceo Hernán Zamora?
- 17) ¿Qué recomendaciones daría usted para aquellas personas que quieren o se encuentran estudiando orientación?

-----¡Muchas Gracias por su colaboración!-----