



FORMACIÓN CONTINÚA PARA ORIENTADORES EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UNA PROPUESTA MODULAR

Maricarmen Abarca Ortiz

maricarmenao@yahoo.com.mx

Ana Esther Escalante Ferrer

Anaescalante7@hotmail.com

Luz Marina Ibarra Uribe

lumaiu@yahoo.com.mx

César Darío Fonseca Bautista

cdfonseca19@yahoo.com.mx

Palabras clave:

Formación, orientadores educativos, educación media superior, análisis del discurso.

Resumen

En este trabajo se presenta un diagnóstico de corte cualitativo llevado a cabo con un análisis crítico del discurso (ACD) y del referente empírico emanado del trabajo de campo que incluyó entrevistas semiestructuradas. A partir de esto, se genera la propuesta de un plan modular para la formación continua de orientadores educativos de una universidad pública estatal que se adscribió a la RIEMS. La propuesta modular es producto del ACD sobre las consideraciones contenidas en el Acuerdo secretarial 442, en particular de la orientación educativa como mecanismo de gestión en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), de la diversidad de formación profesional y de las necesidades de formación de los orientadores educativos, habida cuenta de sus procesos individuales de capacitación.



Marco conceptual

La orientación educativa (**OE**) ha tenido un complejo desarrollo conceptual a lo largo de las últimas cinco décadas, es difícil hacer una delimitación en este sentido, pues términos como orientación vocacional (**OV**), orientación psicopedagógica (**OP**), incluso tutorías, se utilizan con frecuencia indistintamente, tanto por los orientadores y directivos de los centros escolares como por los investigadores. En OE existen diversos modelos de intervención: el clínico, de programas y de consulta con diversos niveles de atención e incluso hay quienes proponen que la orientación debe darse a lo largo de la vida. Algunas definiciones relacionadas con la orientación muestran estas direcciones. Gerardo Meneses (2007, p. 9) conceptualiza la **OE** como:

[...] el sentido signado a la educación, en virtud de los procesos y condicionamientos del espíritu de la época, en esos términos podría decirse que se refiere a la orientación de lo educativo, a la direccionalidad que toma la educación, dadas ciertas condicionantes, tales como las fuerzas sociales, la correlación de fuerzas entre los discursos y las prácticas hegemónicas o subalternas; es decir, es un proyecto ético-político de participación en la formación de sujetos.

En esta definición distinguimos el carácter direccional que Meneses le otorga a la OE como resultado de exigencias de poder, en donde la ética tiene una gran importancia para la formación de los sujetos.

Beatriz Ramírez (2011, p. 50) a partir de las investigaciones realizadas en torno a las construcciones de sentido de estudiantes, define:

La **orientación vocacional**, vaticina, ayuda, adivina, selecciona la profesión para alguien o elige el mejor lugar para cada sujeto, y debe construirse como condición de reflexión y autonomía [...] Más allá de la aplicación de pruebas para determinar la capacidad de un individuo de insertarse en determinados lugares en la sociedad [...] deben escuchar el deseo del sujeto, su historia, los vínculos que establece con otros.

La autora señala que la mayor importancia de la **OV**, no está sólo en seleccionar adecuadamente con pruebas psicométricas una ocupación para los estudiantes, sino que además, es importante





tomar en cuenta sus expectativas, el contexto en el que viven y las relaciones con quienes le rodean, para ir más allá de elegir una carrera e incluso plantear proyectos de vida.

Por su parte Rafael Bisquerra (2005, p. 3-4) define orientación psicopedagógica (**OP**) como el proceso:

[...] de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada basada en principios científicos y filosóficos [...] Esto incluye una serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano.

Este autor, reconocido como experto en los distintos temas de orientación, transmite a partir de su conceptualización un panorama más amplio, pues no se limita a un contexto escolar o se cierra a un nivel educativo, sino que considera que la orientación educativa es un proceso de ayuda que debe ofrecerse como un acompañamiento a lo largo de la vida.

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010, p. 19) en el contexto del Bachillerato General y el tema que nos interesa que es la **OE**, ésta es entendida como un proceso que:

[...] encauza las capacidades de mujeres y hombres y posibilita su integración en el entorno social, así como la adquisición de aprendizajes significativos para construir un plan de vida. Es un espacio de reflexión y acción que busca desarrollar los valores y habilidades, así como la autodeterminación y la creatividad, además de coadyuvar en el desarrollo de las competencias genéricas del alumnado, establecidas en el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional del Bachillerato [...] es un medio para atender los factores que contribuyen a consolidar la personalidad, así como la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades en alumnas y alumnos, con el fin de que se vinculen con su contexto de manera crítica y constructiva.

La Dirección General del Bachillerato cuenta con “Lineamientos de orientación educativa” que especifican las funciones de la **OE** con cuatro áreas de atención: la institucional, la psicosocial, la escolar y la vocacional. Este documento además de establecer la diferencia entre las áreas de atención, propone un perfil del orientador, así como las competencias y funciones a realizar en dicha actividad. De alguna manera estas áreas se relacionan con los modelo de programas, modelo clínico





y modelo de consulta ya mencionados. Dichos modelos requieren a su vez de una propuesta de formación continua para que los orientadores educativos cumplan las tareas encomendadas. Ante esta ausencia, la investigación de la que surge esta ponencia presenta un aporte para subsanarla.

Metodología

Este trabajo combina el análisis crítico del discurso tanto del Acuerdo secretarial 442, como de documentos de la RIEMS sobre OE y del programa de Orientación Educativa de una universidad pública estatal. Se complementa con un referente empírico de trabajo interpretativo a entrevistas semiestructuradas de 13 orientadores educativos (tres hombres y 10 mujeres), guardando la proporción por sexo de los 41 orientadores en activo, con esta muestra quedan representadas todas las unidades académicas de EMS de la institución bajo estudio.

Objetivo

El objetivo es proponer un programa de formación continua a orientadores educativos, en un modelo modular, para atender los requerimientos de los mecanismos de gestión de la RIEMS de una manera crítica y propositiva para coadyuvar al logro del perfil de egreso del estudiante de EMS.

Análisis crítico del discurso de la orientación educativa en la RIEMS

Para Van Dijk (2003), el análisis crítico del discurso (ACD) tiene una perspectiva multidisciplinar, pues se puede combinar con cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales; se centra en los problemas sociales, pero de manera muy particular en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso del poder o de la dominación, éste tipo de análisis permite dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales. Para este autor el análisis del discurso es una interfaz cognitiva en la que se observa la unión de las dimensiones cognitiva y social que definirán el contexto (tanto local como global) del discurso. En ese sentido, es posible a través de este análisis, determinar qué propiedades del discurso pueden variar en función de ciertas estructuras sociales.





El Acuerdo secretaría 442 (SEGOB, 2008), establece que el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) contempla un marco de diversidad en el que se asume la multiplicidad de estrategias de apoyo para los estudiantes, por lo que sus orientadores educativos requieren de un proceso formativo continuo. En los ejes de la RIEMS, a partir del denominado MCC basado en el modelo por competencias, se constituye el perfil del egresado. Para lograrlo, además de proponer distintas modalidades de atención, uno de los ejes son los *Mecanismos de gestión*, los cuales constituyen un componente indispensable para el éxito de la reforma, ya que intentan definir estándares y procesos comunes que garanticen la observancia del MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB y que a continuación mencionamos:

- a) Formación y actualización de la planta docente con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje, acorde con los objetivos compartidos de la EMS. Para ello se define el Perfil del docente constituido por competencias.
- b) Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos (programas de tutorías), considerando las características de la población en edad de cursar el bachillerato.
- c) Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento. Se establecen criterios distintos para distintas modalidades.
- d) Profesionalización de la gestión escolar.
- e) Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas. A partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos.
- f) Evaluación para la mejora continua. La evaluación es indispensable para verificar el desarrollo y despliegue de las competencias del MCC, para ello se considera un Sistema de Evaluación Integral para la mejora continua de la EMS.

Estos *mecanismos de gestión* se llevan a cabo en distintos *niveles de concreción*, con respeto a la diversidad de la EMS y con la intención de garantizar planes y programas de estudio pertinentes en las diversas condiciones y modalidades de bachillerato. Para el trabajo que da origen a esta ponencia se recuperan tres de los cuatro niveles de concreción (SEGOB, 2008).

1. Nivel institucional. Las instituciones o subsistemas requieren adecuar sus planes y programas de estudio a los lineamientos generales del SNB. Es decir, definir estrategias congruentes con sus objetivos específicos entre las que se visualiza la capacitación de la planta docente y de los orientadores educativos.





2. Nivel escuela. Los planteles de acuerdo con sus necesidades y posibilidades para el desarrollo de competencias en sus estudiantes, podrán complementar con contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios.
3. Nivel aula. Los docentes aplicarán estrategias congruentes con el MCC, con el objetivo de asegurar la generación del perfil del egresado.

A partir del ACD, de los mecanismos de la gestión de la RIEMS se presentan las macroproposiciones desentrañadas de la reforma:

M1. El Marco Curricular Común es el eje del Sistema Nacional del Bachillerato.

M2. El perfil de egreso está constituido por competencias genéricas.

M3. La atención a la demanda estudiantil se realiza a través de tres modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta.

M4. Los mecanismos de gestión: Formación y actualización docente; **espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de alumnos**; infraestructura; gestión escolar: libre tránsito entre subsistemas y evaluación, garantizan la efectividad del bachillerato.

M5. La certificación nacional a través del SNB es una condición necesaria.

M6. Los niveles de concreción curricular se dan en cuatro niveles: Interinstitucional, institucional, escuela y aula.

Significados locales de la RIEMS en el caso bajo estudio

La RIEMS se propone como un mecanismo que intenta abatir problemas educativos relacionados con cobertura, equidad y calidad; sin embargo, el enfoque basado en competencias (EBC) que promueve esta reforma está cargado hacia la inserción laboral, sin considerar, entre otras, las competencias para la convivencia social. Nos llama la atención el uso repetitivo en el discurso de palabras como: estándares, estándares mínimos y estándares adecuados. Es decir, se espera que actores de este sector educativo presenten comportamientos que ayuden a cumplir procesos vinculados a la calidad. Se observa una ideología empresarial más que educativa. Otros términos utilizados en el acuerdo son: articulación, lineamientos, desarrollo ordenado, integración, cohesión; por lo que *toda aquella institución que no lleve a cabo lo prescrito en este acuerdo está fuera de lugar*, hay una valoración negativa implícita para aquellos subsistemas de la EMS que no se apeguen a los protocolos y lineamientos del SNB.





Dentro de los significados implícitos o indirectos derivados del ACD se deduce que las personas o instituciones que se adhieran a la reforma, asumen el cumplimiento de los estándares. Como se encuentra expresado el artículo 2 del referido Acuerdo secretarial éste presenta *adecuación* en sus propiedades pragmáticas, pues cumple con las normas de los actos comunicativos; presenta una coherencia lineal y se observa una progresión temática de todos los componentes de la reforma en una secuencia lógica; presenta cohesión con el uso de recurrencias léxicas, tales como: la repetición de la palabra estándar; estrategias congruentes en los niveles de concreción escuela y aula; también se hace uso de construcciones activas: por ejemplo [El MCC permite...], [La EMS se oferta...]; por lo anterior se deduce que la función utilizada del lenguaje es conativa pues se busca que el lector atienda las indicaciones hechas en el documento.

Se observa que en el acuerdo se proponen de manera generalizada, las características de la reforma, los indicadores y mecanismos que se deben incorporar al SNB, sin embargo, se consideran a todas las instituciones de EMS como iguales, sin tomar en cuenta las diferencias entre subsistemas y las características de cada plantel educativo, así como de los distintos actores que están insertos en los planteles (alumnos, padres de familia, docentes, administrativos, directivos). Por lo anterior, suponemos que una propuesta curricular de tipo modular podría superar las debilidades en la formación, para que los orientadores educativos puedan llevar a cabo de manera adecuada sus funciones coadyuvando a la formación integral de los estudiantes y sea posible alcanzar el perfil de egreso.

El Modelo modular pretende integrar docencia, investigación y servicio en la atención de un problema concreto que enfrenta una comunidad y que tiene una relación con determinada práctica profesional. De acuerdo con Díaz Barriga (1992) el problema en cuestión, es abordado por el alumno¹, para su transformación, integrando los aprendizajes teóricos. Esta perspectiva del diseño modular tiene características que lo hacen atractivo y adaptable al tipo de funciones que el orientador desempeña en su práctica habitual. Entre las características más interesantes del modelo modular compartimos con Panzsa (citada por Díaz Barriga, 1992, p. 121) que:

¹ Para nuestro trabajo, dentro del proceso de formación continua a través del modelo modular, el orientador educativo se convierte en alumno.





- Se rompe el aislamiento de la institución escolar con la comunidad”: el orientador educativo estará informado de la problemática del joven en su entorno
- El aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples a otras más complejas
- La modificación de normas convencionales en la relación profesor – alumno se ven trastocadas en el establecimiento de un nuevo vínculo que no implica dependencia, lo cual se trabajaría como una experiencia vivencial para el orientador educativo.

De las entrevistas realizadas se puede sintetizar que los orientadores educativos coinciden en que en general las actividades que realizan son:

1. Atención psicopedagógica. Actualmente, en la EMS de la institución estudiada se aplica en el primer año una cédula psicopedagógica y a partir de ella se integra un expediente personal y grupal de los estudiantes. En opinión de los orientadores esta atención es mucho más productiva si se realiza de manera coordinada con otros profesores y con los directivos.
2. La planificación se realiza desde varios niveles: las academias locales de orientación educativa (nivel de escuela), las academias interescolares de orientación y la academia estatal de orientación educativa (nivel institucional).
3. Diseñan estrategias y actividades de aprendizaje. Estas son compatibles con los lineamientos institucionales y se realizan de acuerdo a las características de la unidad académica, de la población de estudiantes y de las problemáticas o necesidades que pueda tener la unidad académica, dentro del modelo por programas.

Se observa que estas actividades son limitadas y comprenden solo una parte de las funciones que son asignadas a la orientación educativa en los documentos analizados, por ello consideramos que un programa modular de formación tendría que incluir:

1. Diseño de planes de Orientación Educativa (conocimiento para conformar bases de datos sobre estudiantes, análisis de la información de bases de datos, revisión teórico-metodológica de diferentes modelos y formas de intervenir en la OE, planificación de la intervención orientadora)
2. Características y necesidades cognitivas y psico-afectivas de la población objetivo (determinación de indicadores educativos: eficiencia terminal, reprobación y deserción, condiciones psicosociales de los estudiantes)





3. Corrientes filosóficas y psicológicas que fundamentan los sistemas de acompañamiento para la formación integral (modelos educativos, EBC: perfil del sujeto en formación, el currículo y la mediación formativa)
4. Aspectos relacionados con el rendimiento académico (vinculación entre profesores y orientadores educativos para la atención de asuntos psicopedagógicos, formas de evaluación colegiada)
5. Posibilidades de acompañamiento (la consejería-tutoría: apoyo centrado en aspectos administrativos, seguimiento del trayecto académico y apoyo en la toma de decisiones para configurar itinerarios curriculares, la orientación: apoyo en función de un diagnóstico, en relación con problemas de aprendizaje o convivencia escolar y con el proyecto personal)
6. Psicología y psicopatología del adolescente (relaciones interpersonales: desarrollo de competencias sociales, análisis de los diferentes ámbitos a los que se enfrenta el joven: escuela, familia, grupo de pares y ambiente social)
7. Los otros actores de la formación integral del estudiante (personal docente, directivo, administrativo y padres de familia)
8. Ejes de acción de la orientación educativa y de la tutoría (prevención e intervención)
9. Diseño de estrategias y actividades de aprendizaje (Técnicas y talleres vivenciales, método de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado hacia la tarea, trabajo en equipos cooperativos, enfoque aprender sirviendo a la comunidad, uso y manejo de TIC, instrumentos psicométricos y sistemas de evaluación)
10. Diseño y desarrollo de programas (individuales, grupales y masivos)
11. Desarrollo de competencias de orientadores educativos (competencias básicas, competencias profesionales, competencias actitudinales y competencias emocionales)
12. Desarrollo de habilidades para la investigación (Herramientas teóricas y metodológicas para la investigación y ética en la investigación)

Este conjunto de módulos se constituirían en una oferta flexible y diferenciada que responde a la función del orientador educativo, a una clara distinción de la función del tutor, con las expectativas que la RIEMS asocia a la orientación educativa y del desarrollo integral de bachiller.

Conclusiones





La realización de entrevistas y el análisis crítico de los documentos referidos, permitieron determinar las actividades que debe realizar un orientador educativo en el marco de la RIEMS (macroproposiciones) y confrontarlas con las actividades que los orientadores reconocen realizar, lo cual muestra que están limitados para el cumplimiento de los estándares e incidir efectivamente en el logro del perfil de egreso. La combinación de discursos fue el dispositivo para proponer un programa de formación continua bajo un modelo modular y que la adhesión de la orientación educativa de una universidad pública estatal a la reforma, no sea acrítica sino propositiva.

Referencias

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. En Revista mexicana de orientación educativa. 3(6). Recuperado de <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-6.pdf>

Díaz Barriga, F. (1992). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.

Meneses, G. (2007). La orientación educativa y las aporías de la sociedad del conocimiento. En Odiseo Revista electrónica de pedagogía. Recuperado de www.odiseo.com.mx/2007/01/menesesorientación.html

Ramírez, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En Murga, M. L. (coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*. México: UPN.

SEGOB (2008). *Acuerdo Secretarial 442*. México: Diario Oficial de la Federación.

SEP (2010). *Lineamientos de orientación educativa*. México: SEP/DGB/DCA.

Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad (143-177). En Wodak, R y Meyer, M., *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

