



Vol. 15 No. 1

Marzo de 2012

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y ORIENTADORES EDUCATIVOS EN EL ESTADO DE MÉXICO: ANÁLISIS DE DOS CASOS

Berenice Arrieta Cortés¹
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El caso de las escuelas mexicanas es, en general, muy problemático, y muchos investigadores han analizado esto desde diferentes perspectivas. Uno de los temas implicados es relativo a la vida personal y profesional del docente. Tal es el caso del fenómeno “burn out” en personas que trabajan en el ámbito educativo y que describe un estado de cansancio, estrés, ansiedad e incluso depresión. Entonces surge la pregunta de si los orientadores educativos experimentan también estos fenómenos. Uno de los mayores problemas en materia de orientación es que muchos profesionistas trabajan como orientadores en escuelas preparatorias, pero, en la realidad, sus labores y deberes no siempre coinciden con lo que la literatura señala como lo que debería ser el rol del orientador. La situación es aún peor si se considera la gran deficiencia teórica en este asunto. Entonces, es relevante realizar un análisis cualitativo de las condiciones en las que trabaja el orientador, las razones por las que ha decidido trabajar en esa forma, sus creencias y sus motivaciones, tomando en cuenta también el papel de la mujer en este contexto.

Palabras clave: Orientación Educativa, Orientadores, Bachillerato, Malestar Laboral.

¹ Licenciada en Psicología, FES Iztacala, Maestra en Orientación Educativa y Asesoría Profesional. Docente en la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México.

EDUCATIONAL ORIENTATION AND EDUCATIONAL COUNSELORS IN MEXICO STATE: TWO CASES ANALYSIS

ABSTRACT

The case of Mexican schools is, in general, highly problematic, and lots of researchers have been studying this situation from various perspectives. One of the topics involved in this dilemma is personal and professional teacher's lives. For instance, the phenomenon of "burn out" in people who work at schools, describes a state of tiredness, stress, anxiety and even depression, and it is probable that job satisfaction and a difficult in manage private vs. public life are related with this condition. But what happen with educational psychologists? Are they experiencing the same situation? One of the biggest problem in this matter is that many professionals are working as school psychologists in high schools, but their tasks and obligations do not always match with the role that literature point out as the suitable role. The situation is even worse if we consider the theoretical deficiency in this topic. Then, it is relevant to make a qualitative analysis of the labor conditions of this people and reason why this psychologists work that way, their beliefs and their motivations, as well as watching the female role in this matter.

Key words: Educational orientation, counselors, school, burnout.

INTRODUCCIÓN

En tiempos recientes se habla mucho de lo que Guevara Niebla (1992) denominó la "catástrofe silenciosa", es decir, el estado lamentable en el que se encuentra la educación en México, catástrofe que por cierto lleva años "cocinándose". Los estudios realizados por la OCDE son un ejemplo de este desastre al mostrar la pobre ejecución de los alumnos mexicanos evaluados. Uno de los actores de la escena educativa que ha sido señalado como culpable es el docente; se le llega a tachar de flojo, ignorante, huelguista, etc., y autores como Steiner (2004) comentan que éste, en la actualidad, ha perdido el estatus y el respeto que una vez tuvo.

Pero esto no es todo; se sabe también que el docente no la está pasando bien en el escenario educativo, como así lo evidencia la investigación existente en torno al malestar docente (Esteve, 1994; Esteve, 2005; Goodson, 1992; Goodson, 2003; Jersild, 1986; Marchesi y Pérez, 2004; Martínez, 1992; Pascual, Perez-Jover, Mirambel, Ivañez y Terol, 2003; Ynclán y Zúñiga, 2005; Cornejo y Quiñonez, 2007; Lozano et al, 2007; Manzano et al. 2008; Pedrabissi, Rolland y Santinello, 1991; Pomaki y Anagnostopoulou, 2003). A continuación se abundará sobre este último.

De acuerdo con Maslach y Jackson (en Lozano et al, 2007) el burnout es un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal; estas mismas dimensiones están contempladas en el inventario creado por Maslach para evaluar tal fenómeno. Lozano et al. (2007) comentan que los datos epidemiológicos sobre la presencia del “burnout” son significativamente altos, y la importancia de hablar sobre el asunto está ligada a la calidad de vida que se tiene en el trabajo. Incluso se habla ahora de estudiar el burnout en profesiones en las que no se trabaja directamente con otras personas, pues esto está teniendo sus costos en la calidad de vida del trabajador. “Si bien el burnout no consta entre los trastornos recogidos en el manual de clasificación diagnóstica DSM-IV-TR, se sabe que sufrirlo implica alteraciones a diversos niveles: psicosomático (dolor de cabeza, fatiga, úlcera), conductual (absentismo laboral, abuso de sustancias) y emocional (distanciamiento afectivo, impaciencia, irritabilidad)... En el caso de los docentes, el malestar psicológico se suele explicar por factores como: el exceso de trabajo, la burocratización de las tareas docentes, los bajos salarios, la falta de reconocimiento por parte de los superiores y de la sociedad y la masificación del alumnado, principalmente (Manzano et al., 2008, p. 39).

Cornejo y Quiñonez (2007) presentan en su artículo una revisión histórica de lo que se ha investigado sobre el “burnout”. Los autores inician diferenciando entre el concepto de “burnout” y el de estrés o síndrome general de adaptación, así como los efectos en cuanto a enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y musculo-esqueléticos. Por otra parte se comenta

que el concepto de “burnout” fue propuesto por Freudenberger en la década de los 70, para referirse a profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas. Maslach (1996, 2003, en Cornejo y Quiñonez, 2007) afirma que el burnout es una vivencia subjetiva de malestar pero que no implica necesariamente un trastorno de salud mental (esto para diferenciarlo del estrés).

Respecto a las condiciones que generan este burnout en el ámbito laboral, Salanova (2005, en Cornejo y Quiñonez, 2007) dice que los niveles de agotamiento y despersonalización que presentan los docentes se vinculan con los obstáculos organizacionales, la ambigüedad en el perfil de puesto y en general todo conflicto resultado del realizar funciones que no corresponden con el rol del profesor, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo apropiados para la impartición de clases, el exceso de trabajo administrativo, la falta de reconocimiento social de la imagen del docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas. Estos elementos los encontraremos en los trabajos de diversos autores alrededor del mundo.

Uno de los modelos que se han empleado para analizar la condición de burnout es el de “control-demanda-apoyo social” (o JDCS), como es el caso del proyecto EUROTEACH. En este proyecto participaron 13 países europeos y que se enfocó en profesores de escuelas secundarias ubicadas en áreas urbanas, pretendía examinar las posibles relaciones entre las condiciones de trabajo y la condición de bienestar y salud en dichos profesores (Pascual et al. 2003, Pomaki y Anagnostopoulou, 2003). Por otra parte, existen autores que cuestionan tanto la validez del inventario de Maslach, como el hecho en sí de que no existe un modelo teórico consistente que guíe el correcto entendimiento del burnout, cual es el caso de Gil-Monte y Peiró (1999), y Alvarado (2009). Además, Cornejo y Quiñonez (2007) mencionan que es preciso reconocer que hay variables individuales y en general algunos elementos cualitativos que no se incluyen en proyectos como el EUROTEACH. Por ejemplo, los autores sostienen que es de esperarse que las mujeres presenten una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización

Desde luego, el docente no es el único que está expuesto a experimentar el “burnout”, especialmente si hablamos de la escena educativa; hay otro actor que, en muchos sentidos, comparte la misma suerte: el orientador educativo, y hay circunstancias que hacen pensar que está en una condición francamente desafortunada, en ocasiones aún peor que el docente.

El presente trabajo es por tanto una primera aproximación al análisis de la situación en el que se pretende describir e interpretar desde la perspectiva de los orientadores, los elementos contextuales que intervienen en la presencia o ausencia de malestar laboral en escuelas preparatorias del Estado de México, así como analizar de manera integral la relevancia que estos elementos encontrados tiene en la formación de este fenómeno.

Para el análisis en cuestión, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

a) Concepto de Orientación educativa

El surgimiento de la Orientación se da a finales del siglo XIX como una actividad propia de las instituciones educativas en países como Estados Unidos, Bélgica, Alemania o Suiza con una intención fundamentalmente enfocada al aspecto vocacional (Bisquerra, 1998), y se ha ido transformando con el tiempo y de acuerdo a las necesidades de cada contexto. En este sentido es evidente que no se cuenta con un cuerpo teórico propio y consistente (independientemente de la diversidad que se pudiera presentar) que sea usado por todos los orientadores del país. La controversia existe también al definir el perfil y funciones que el orientador debe tener y ejercer.

Para Repetto (1996, en Vélaz, 1998), la Orientación educativa es la “ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente y de su contexto” (p. 35).

Por su parte Bisquerra (1998, 2005) menciona que se trata de una ayuda continua dirigida a todas las personas de todos los niveles educativos, teniendo como finalidad el prevenir problemáticas particulares y el potenciar el desarrollo. Echeverría (1993, en Vélaz, 1998) coincide con Bisquerra en el hecho de que la

orientación debe ser un proceso continuo. Rodríguez Moreno (1995, en Vélaz, 1998) asigna a la Orientación verbos como guiar, conducir o indicar al individuo el camino hacia el autoconocimiento. Alonso Tapia (1995, en Vélaz, 1998) habla de realizar un análisis a la comunidad estudiantil para descubrir y desarrollar sus capacidades y competencias. El propio Vélaz (1998, 2008) presenta su propia definición, y afirma que la orientación es el “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objeto de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales” (Vélaz, 1998, p. 37 y 38). Este autor también enfatiza la importancia de la prevención.

En el Plan Maestro de Orientación Educativa para las escuelas de Educación Media Superior del Estado de México (2010) se plantea que es difícil enunciar una definición unívoca de lo que la orientación educativa es, pretende y sus procedimientos. Esta es sin duda la primera parada en el viaje.

¿Por qué no se cuenta con una definición única de la orientación educativa? Bisquerra (1998) nos da una respuesta: “si hacemos un breve repaso de la historia de la orientación se puede comprobar que nace de la práctica, a la que se van incorporando teorías o enfoques, principalmente apartar de los años treinta. En este sentido, la orientación siempre es subsidiaria de otras ciencias, pues todo proceso orientador se fundamenta en unas teorías que, a su vez, parten de unos presupuestos filosóficos” (p.67).

El hecho de que naciera de la práctica y muy específicamente de la necesidad de apoyar en la elección de carrera contribuyó a que no se contara desde el inicio con un sustento teórico-filosófico-epistemológico que diera congruencia, estructura y sentido a la orientación educativa.

El ser subsidiaria de otras ciencias lleva a que las opiniones sobre un mismo tema difieran enormemente; así, un pedagogo considerará que la orientación es

una cosa, mientras que un psicólogo puede pensar algo totalmente distinto (o incluso contradictorio), y un trabajador social, y un normalista, y un filósofo tendrán a su vez distintas visiones de lo que se debería hacer.

En esta misma línea de análisis, en el documento se encuentra lo siguiente en cuanto a la misión de la orientación: “Nuestra misión es coadyuvar en la formación integral de los estudiantes de educación media superior del Estado de México con un servicio de orientación de calidad, potenciando el desarrollo de competencias que permitan el logro del perfil de egreso, con un enfoque psicopedagógico, social y humanístico” (p. 3). Y continúa con la visión: “es ser un servicio de orientación de calidad de educación media superior, comprometido y corresponsable con la sociedad, favoreciendo la formación de los estudiantes en los ámbitos personal y profesional que asuman el deber de contribuir con responsabilidad, honestidad, determinación y entrega al desarrollo integral de la comunidad estatal” (p. 3). Estas afirmaciones dan cuenta de lo que Gerardo Meneses (2002) puntualiza acerca de la especialización que precisa en cuanto a saberes pertinentes, habilidades y actitudes.

Pero no se aprecia un deseo por unificar criterios en cuanto al cuerpo teórico-metodológico de la orientación educativa, y uno no puede evitar preguntarse si será porque se desea respetar la variedad de ideas y discursos o si es que se piensa que este aspecto carece de importancia, ya que, como asegura Meneses (2002) “ahora bien, hay que decir que aún la O. E. no ha alcanzado una corporeidad discursiva sólida, pues siempre ha ocupado un lugar secundario en lo que toca a los saberes existentes (p. 27). Ahora, en lo que respecta a las funciones del orientador, existe, al menos en el papel, descripciones detalladas de lo que se debe hacer y cómo se debe trabajar cada área.

b) El orientador educativo en el bachillerato del Estado de México

Aun cuando los textos especializados en el tema señalan que la orientación debe estar presente en todos los niveles educativos, o incluso que va más allá, acompañando al sujeto a lo largo de su vida y mientras así lo necesite, la realidad en la escuela pública mexicana es que el orientador existe básicamente en

secundaria y preparatoria, y aquí se comentará sobre dos subsistemas de bachillerato en el Estado de México: la EPOEM y el CECyTEM.

En los dos subsistemas que aquí se están considerando, el perfil solicitado para que alguien logre ingresar al puesto de orientador es haber estudiado las licenciaturas en Psicología, Pedagogía y Trabajo Social, por considerarse que en los tres casos la formación es pertinente y suficiente para afrontar los retos que el trabajo cotidiano exige. En ningún caso se solicita que los aspirantes cuenten con estudios de posgrado o especialización en orientación educativa.

De acuerdo con un estudio elaborado en el 2010 por la SEP sobre el departamento de orientación educativa y los orientadores de diferentes subsistemas de bachillerato en el Estado de México, cabe señalar los siguientes datos sobre las EPOEM y los CECYTEM:

Rubro	CECYTEM	EPOEM
Horas laborables a la semana	45	35
Percepción mensual	\$4,800.00	\$8,250.00
Estudiantes por orientador	250	120

Esta información refleja que la carga horaria y de trabajo en el CECYTEM es mayor que en las EPOEM, no así el salario, que es considerablemente menor.

La forma de ingresar a cualquiera de los dos sistemas precisa en la mayoría de los casos de que el aspirante cuente con “palancas”, y de igual manera los criterios de mejora de puesto y beneficios en general dependerán más de la pertinencia de las relaciones sociales adecuadas que de la calidad del trabajo desempeñado.

c) Género

En el caso específico de América Latina, Ariza, Urrutia, García et al. (2002) mencionan que “el nivel de participación económica de las mujeres latinoamericanas es aún inferior al de las europeas, norteamericanas y algunas asiáticas. Como ocurre también en otras regiones, en América Latina las mujeres se incorporan a la actividad económica preferentemente en el sector terciario, en

ocupaciones altamente feminizadas que conforman espacios sexualmente segregados, tales como: ... maestras... Junto a la discriminación salarial, la segregación ocupacional acarrea consecuencias desfavorables para sus posibilidades de ingreso y de movilidad social” (p. 43).

¿A qué se debe esta segregación ocupacional? La autora contesta que a la aun vigente división sexual del trabajo en las familias, división que impone límites a la mujer en cuanto a su participación en un trabajo extra-doméstico remunerado. De ahí que algunos autores señalen que es por ello imprescindible, para un integral entendimiento de la condición de la mujer en la docencia y en el ámbito educativo, emplear una metodología de investigación que involucre el estudio de las historias de vida de las profesoras, pues en ellas podría verse cómo la vida marital y familiar influyen en las decisiones que se toman en la vida profesional, como lo sería el rechazar un puesto directivo porque los hijos son aún muy pequeños, o viceversa, aceptar un reto laboral con la tranquilidad de que los hijos ya son grandes y no requieren tanto de la madre.

De esta manera, Ariza, Urrutia et al. (2002) señalan la importancia de analizar las relaciones que se dan entre el trabajo doméstico, el trabajo extra-doméstico de las mujeres, las características de la familia en la que se encuentran y su condición social. Con ello, se tienen tres problemáticas centrales: “la repercusión de los cambios socioeconómicos globales en el trabajo femenino extra-doméstico; las vinculaciones entre familia y trabajo, y las implicaciones de éste para la condición femenina” (p. 44).

d) Contexto de trabajo

La labor cotidiana del orientador va más allá de “cumplir” los lineamientos señalados en el perfil de puesto o en los manuales de procedimientos. Hay toda una serie de demandas (por parte de la institución, los alumnos, los padres de familia y los compañeros de trabajo) que deben cubrirse y que en ocasiones simplemente no tienen nada que ver con el rol y actividades propias del orientador (el cual por cierto está definido por la misma institución).

Y más aún, situaciones como las relaciones interpersonales con los diferentes actores que toman parte de la escena educativa (finalmente es al igual

que la docencia, una profesión en la que se sirve a otras personas, en particular a los alumnos, con todas las implicaciones positivas y negativas que esto conlleva), las políticas institucionales, las medidas de vigilancia y control, el trabajo de tipo administrativo o las actividades sindicales llegan a determinar el que un sujeto se sienta o no satisfecho en su lugar de trabajo. Por ejemplo, tenemos el estudio realizado por Herzberg, Maisner y Snyderman (en Moscovici, 1993) sobre satisfacción laboral. En este trabajo los autores entrevistaron a ingenieros y contadores de Pittsburg, Pensilvania y encontraron que: “los factores de satisfacción profesional están relacionados estrechamente a la libertad y a la realización del trabajo, así como al sentimiento de ser responsable de éstas. Por el contrario, las fuentes de desagrado están menos relacionadas con el contenido del trabajo que con las malas condiciones debidas a las relaciones jerárquicas, al salario, al ruido o a la incomodidad”. (p. 502).

Las condiciones laborales, en los modelos económicos y políticos como el nuestro, son ingratas para los seres humanos, pues implican fuertes cargas de trabajo, muchas presiones, pocas oportunidades de ascenso (y en el caso del sistema educativo, dichas oportunidades están ligadas más que a los logros personales a las relaciones con la gente adecuada), etc. Esta situación deja en ocasiones poco tiempo para la vida personal fuera del contexto laboral, y en ese tiempo se debe (por no decir que es usualmente la mujer quien debe) atender otra serie de actividades y responsabilidades, como lo es el cuidado del hogar, la limpieza, el cuidado de los hijos, de la pareja, y por otra parte se necesita el tiempo para seguir estudiando, pues el esquema de la docencia así lo precisa, y en general se necesita tiempo para el desarrollo personal, el autocuidado, incluso el desarrollo espiritual.

Gutiérrez (2008) presenta en su trabajo una hojeada hacia la historia de lo que ha sido el ocio en a través del tiempo, e integra “la perspectiva de las tres des: descanso, desarrollo y diversión vistos como ingredientes vitales a las múltiples manifestaciones del ocio” (p. 875). El autor también habla sobre la teoría del ocio serio, el cual se ubica en tres niveles: amateurismo, hobbyist y el voluntariado; cada uno de estos niveles da cuenta de actividades que son placenteras para

quien las realiza. Sin embargo, el autor nos advierte: “Hoy en día nuestros profesores (as) de tiempo completo tienen jornadas de 15 horas aula para clase y 15 horas cubículo para asesorías y tutorías, a ello habrá que sumarle los tiempos de preparación de las clases, la evaluación de exámenes, tareas y trabajos con lo que la jornada se incrementa, y si a esto le sumamos los quehaceres en su hogar y el apoyo a los hijos, de manera natural se sacrifica tiempo del descanso, de su desarrollo persona y ocasionalmente de su diversión” (p. 876). Ahora, en relación al género, el autor encontró que las mujeres dicen disponer de poco tiempo para sí mismas, por las responsabilidades en el hogar.

Sin embargo, esto de las jornadas de 15 horas frente a grupo y 15 en cubículo no aplica en todos los contextos laborales. Las condiciones de trabajo que se presentan, por ejemplo, en la escuela secundaria, son generadoras de diversos conflictos: “El aislamiento se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde un buen número de maestros tiene sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo...Pero además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos” (Sandoval, 2001, p. 35). Desde luego, hay mucho que decir en cuanto las difíciles condiciones en las que trabajan los docentes de secundaria, además del hecho que menciona Sandoval de que la investigación educativa ha fijado su mirada principalmente en el nivel primaria.

e) Orientación Educativa y orientadores educativos

Mario Rueda (1987) hace un análisis de dicha situación en el caso mexicano en su artículo titulado “El papel del psicólogo en la escuela”. Para empezar sugiere se analice la situación del psicólogo en Estados Unidos y en Francia, arrojando los siguientes datos: en Estados Unidos, los psicólogos de los años ochenta realizaban predominantemente actividades como la evaluación psicológico-educativa, la orientación individual, grupal, a padres y a otros miembros del personal escolar; organizaban y aplicaban talleres de formación; hacían investigación sobre los programas aplicados y elaboraban informes de sus

actividades. En el caso de Francia, los psicólogos realizaban una observación de los alumnos, daban atención especial a los niños con mayores problemáticas, buscaban soluciones a casos especiales, eran los mediadores y coordinadores entre los distintos responsables de los alumnos, participaban como investigadores y realizaban estudios psicopedagógicos sobre los programas y métodos de enseñanza. Un aspecto muy interesante de mencionar es la importancia que para los franceses representa éste servicio: “1. Se considera a la psicología educativa como un medio para suprimir los aspectos segregativos de la escuela y la insuficiencia de las actividades pedagógicas (H. Wallon). 2. Se piensa que la actividad del psicólogo escolar está estrechamente ligada al desarrollo de la psicología de la infancia y a su función de investigación, al menos en los proyectos iniciales. 3. Se considera la profesión del psicólogo escolar como el resultado de una doble formación, pedagógica y psicológica” (p. 43). En el caso mexicano, nos dice el autor, se hizo en aquel tiempo un estudio sobre una muestra de 108 psicólogos, de los cuales el 40% tenían como trabajo el de orientador como empleo principal y el 31% como empleo secundario. El C.N.E.I.P. dio a conocer en 1978 el perfil profesional del psicólogo, cuyas funciones son: “evaluar, planificar, intervenir para modificar un problema, prevenir, hacer investigaciones” (p. 44).

Finalmente el autor considera importante tener presente que “los programas de acción de los psicólogos escolares deben surgir de las condiciones particulares de cada institución educativa... deben comprender las etapas de planificación, de puesta en práctica y de evaluación... deben incluir medidas que tiendan a responder a las necesidades de los grupos que componen la escuela: los alumnos, los padres y los profesores... deben privilegiar las características de su tema de estudio, la educación, para guiar sus acciones... y deben favorecer una actitud similar a la de un investigador” (p. 47 y 48).

De lo anterior es posible vislumbrar qué características se consideran esenciales en un profesional de la orientación. Desde luego es necesario que en la formación profesional se cuente de manera combinada con elementos psicológicos y pedagógicos, puesto que el trabajar en un contexto educativo obliga a tener conocimientos adecuados para comprender el fenómeno educativo y en

general el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su vez, por el hecho de interactuar con seres humanos, los conocimientos especializados son de gran utilidad, esto es, un licenciado en psicología con estudios de posgrado en educación.

Uno de los autores mexicanos que ha estudiado estas temáticas es Gerardo Meneses (1997; 2001; 2002), para quien “generalmente, la Orientación Educativa se ha subsumido a disciplinas de mejor constitución y coherencia. Ello ha suscitado que con frecuencia, quienes hablan de Orientación asuman, generalmente de manera poco consciente, un discurso técnico, restringido, con el que se han habituado a pensar” (1997, p. 18). En esto coincide con Bisquerra (2005), quien propone de igual manera que es necesario replantear las funciones y alcances de la orientación educativa

Meneses cita también a Juan Pablo Vázquez (en Meneses, 1997), quien afirma: “consideramos a la orientación educativa como un práctica englobada en un proyecto general de formación, que intenta dotar de sentido a un conjunto de aprendizajes (instrumentales e ideativos) desarrollados por los sujetos desde los espacios sociales más diversos... En otras palabras, la orientación educativa es algo intrínseco a todo proceso educativo y si se subraya su valor es porque como tal indica la direccionalidad, el sentido de los procesos de aprendizaje. Esta precisión debería bastar para asentar que el sujeto que forma a otros sujetos –el sujeto que participa en la educación de otros hombres y mujeres- es un orientador” (p. 20 y 21). ¿Cuál sería la relevancia de todo esto que nos comenta Meneses?

En primer lugar, crear conciencia sobre la práctica profesional del orientador; subrayar que se carece de un modelo estructurado y coherente en cuyas aguas se pueda beber a la hora de diseñar un programa, de aplicarlo, de evaluarlo, a la hora de pensar cómo se está concibiendo al sujeto para así definir cómo se le va tratar, a guiar, a ayudar, a motivar. En segundo lugar, esto implica que en la práctica cotidiana cada orientador o grupo de orientadores hace lo que mejor le parece. Además, puede darse la situación de que no se trabaje desde un marco teórico coherente y congruente, sino más bien que ese marco sea una serie de

“remiendos”, o incluso, en el peor de los casos, habrá quien ni siquiera se sitúe desde una postura teórica particular.

Por ello, la reflexión que surge es: ¿cómo podemos definir el perfil de un orientador o sus funciones si ni siquiera hemos definido cómo concebimos al ser humano, a la realidad, o cómo vamos a estudiar los fenómenos que nos interesen? Es por ello necesario que se ancle la labor orientadora en un marco teórico conceptual particular (o desde marcos compatibles y coherentes entre sí), y que desde ahí se defina cada uno de los conceptos y funciones de la Orientación Educativa.

Carl Rogers (1961) ya realizaba reflexiones en torno a la utilidad de la educación, llegando a la conclusión de que el verdadero aprendizaje significativo está basado en lo que el individuo descubre por sí mismo, con lo cual afirma: “Cuando reviso los resultados de mis experiencias pasadas en el terreno de la enseñanza, todos me parecen iguales: hubo un perjuicio o bien no ocurrió nada significativo, lo cual es francamente perturbador. Por consiguiente, pienso que sólo me interesa aprender, incorporar preferiblemente cosas importantes que ejerzan una influencia trascendente sobre mi propia conducta” (p.244). Sin duda la Orientación Educativa debe ser sometida a dicho análisis y lograr con ello el fin último de todo proceso educativo que es ayudar al sujeto a alcanzar un desarrollo integral.

La presente investigación fue realizada empleando el método cualitativo (Martínez Miguelez, 2004), y el instrumento apropiado fue la entrevista semiestructurada. Se trabajó con orientadores de dos EPOEM y de dos CECYTEM.

RESULTADOS

De inicio, se pidió a todos los orientadores de dos preparatorias oficiales y de dos CECYTEM que hicieran una descripción de sus funciones y el tiempo que ocupan en cada una de ellas, en un día común y corriente. La respuesta de los orientadores fue variada; por una parte, algunos orientadores se negaron a realizar la actividad, otros anotaron sus actividades de manera muy general sin

calcular con precisión el tiempo que invierten en cada tarea; en otros casos, la actividad generó conflicto en los orientadores, pues empezaron a comentar cosas como “jamás había pensado en esto” o “no me había dado cuenta que dedicaba tanto tiempo a tal actividad.

De las respuestas dadas por aquellos orientadores que cooperaron con la actividad solicitada, se derivaron tres hallazgos importantes, los cuales están presentes tanto en las EPOEM como en los CECYTEM: el primero de ellos es que el orientador dedica una buena cantidad de su tiempo a sustituir a aquellos profesores que no asisten. El segundo elemento es que otra basta cantidad de tiempo se emplea en labores administrativas que muchas veces no tiene relación directa con el trabajo de orientación. Y finalmente el tercer elemento en el que el orientador emplea su tiempo es en el manejo del orden y la disciplina. Estos tres aspectos consumen de manera importante el esfuerzo del orientador, pero ¿porqué se pide al orientador que sea precisamente él quien realice estas actividades que nada tienen que ver con lo que describe Bisquerra y otros autores como las funciones del orientador?

Junto con la actividad anterior, se realizaron entrevistas semiestructuradas con algunos orientadores, de las cuales se presentan a continuación dos de ellas, las cuales se consideraron por la relevancia de la información otorgada. No se proporcionará aquí mayor información sobre los informantes para conservar su identidad desconocida, así que únicamente se señalará que, en el primer caso, el informante de la EPOEM es un hombre, con más de 10 años de experiencia como orientador y docente. En el segundo caso la informante del CECYTEM es una mujer que se insertó en dicho subsistema como orientadora pero que posteriormente se está desempeñando en un puesto directivo.

Caso 1: EPOEM

“Realizo las funciones que me corresponden de acuerdo al manual de procedimientos pero además nos solicitan que uno les apoye en otras cosas; terminamos haciendo más de lo que corresponde”

El manual de Orientación indica qué funciones en general debe cubrir el orientador, sin embargo hay poca especificidad en cuanto al cómo y cuándo, así que este sujeto termina haciendo “más de lo que corresponde”, esto es, realiza funciones que no están en el manual.

“El subdirector nos marca ciertos lineamientos de hasta dónde podemos ejercer nuestra función y en realidad nos da mucha libertad para tomar decisiones, para ver qué acciones tomar, qué actividades realizar, o sea yo tengo que cumplir con ciertas actividades, la forma en la que las cumpla, la metodología que lleve a cabo los materiales ya están a mi libertad, si yo deseo realizar algunas actividades extra nada mas aviso y mientras no sea en algo que la propia dirección esté en contra de ello no hay problema, es muy raro que nos limiten, nos permiten, nos dan mucha libertad de acción aquí”.

Sobre este respecto, existen contradicciones. Por una parte, los subdirectores reportaron que las funciones desempeñadas por sus orientadores se basan en los manuales existentes; sin embargo los orientadores de ambos subsistemas comentan que las funciones varían significativamente de una escuela a otra y que esto depende del subdirector y su actitud ante el papel de la orientación en la escuela. En este caso se puede apreciar que el informante se siente en libertad de acción, lo cual es importante en materia de satisfacción laboral.

Ahora bien, hay que mencionar que los manuales (sea que se esté de acuerdo o no con lo que proponen o independientemente de la calidad con la que fueron elaborados) no necesariamente son seguidos al pie de la letra, por el contrario se difuminan en el ejercicio de la orientación educativa en la vida cotidiana.

“Como orientador, las principales funciones son el apoyo psicopedagógico con los profesores, y con los alumnos metodología didáctica y cosas así, otra función es disciplinar, estás al cuidado de la conducta de los jóvenes, y otras funciones son administrativas, entrega de papelería, cosas que solicitan, son básicamente las tres principales aunque pues hay otras más, como cubrir a los profesores que no asisten. Por ejemplo, hay una maestra que fácil ha faltado ocho semanas, y si tú vas a revisar su carnet, verás que no tiene ninguna inasistencia asentada...”

Aquí se confirma lo que los orientadores reportaron en cuanto a la distribución de su tiempo, pues se les solicita que cubran a los profesores que

faltan, pero si tomamos en cuenta el fenómeno de malestar docente y de burnout, es de esperar que haya un alto índice de ausentismo, y más si consideramos que el burnout puede ir acompañado de enfermedades. Entonces el orientador debe lidiar con el hecho de que tiene que cubrir sus funciones pero además una buena parte de su tiempo se pierde a causa del incumplimiento de otros trabajadores (por la razón que sea).

“El trabajo del orientador es pesado; físicamente es tranquilo el puesto de orientador pero moralmente y en la parte sentimental es muy fuerte y muy pesado, carga uno con la problemática emocional de profesores, directivos, alumnos, padres de familia, la propia, está muy pesado emocionalmente”.

Este trabajo exige mucho personalmente. Es cierto que el hecho de no estar todo el tiempo frente a grupo puede significar un menor desgaste, pero también hay que decir que el orientador lidia cotidianamente con problemas, algunos de ellos significativos, y de él se espera que cuente con los elementos necesarios para manejar todo tipo de situaciones y además lidiar con la presión y el estrés obvios.

“Primeramente yo aquí tenía de horas clase 48 horas clase; yo ya estaba físicamente muy cansado. Tenía veinticuatro en la mañana y veinticuatro en la tarde y como yo no era de los muy queridos de la dirección llegué a tener en un semestre once materias diferentes en los tres grados, entonces imagínese dar economía, algebra, creatividad aplicada, historia, métodos y técnicas eran pesadísimos, yo estaba en todas la academias... y bueno un tanto en la cuestión física y otro tanto por mi forma de ser los muchachos me tienen mucha confianza, se me acercan mucho y me platican muchas cosas, muy personales a veces y yo sentía que como horas clase estaba limitado, era mas difícil poderles ayudar y también tenía yo esa curiosidad para poder ayudar a los chavos, y pensé que como orientador se me facilitarían las cosas y efectivamente como orientador tiene uno mas facilidad de tratar esos casos directamente con los alumnos, entonces me hice orientador... Yo ganaba mas con horas clase, ahora gano menos como orientador y esto es en la misma cantidad de tiempo... yo aquí con doble turno saco en promedio algo así como veintisiete mensuales y estoy de mañana a noche”.

En la primera parte de este comentario el informante presenta características que coinciden con lo dicho por los autores sobre el “burnout”, y además, ¿cómo ser creativo e innovador, cercano con los alumnos, etc., cuando deben prepararse clases para once materias distintas y cuando se está frente a grupo 48 horas a la semana? Es obvio que existe un desgaste (esa sensación de “consumirse” a

causa del trabajo). Aunque es curioso que existen profesores que conciben al puesto de orientador como un escape de este “burnout”, por el hecho de que se pasan menos horas a la semana frente a grupo, y habrá quienes lo prefieran aun cuando en el puesto de orientación se gane menos dinero por hora que lo que gana el docente.

Caso 2: CECYTEM

“El salario para un orientador en el cecytem varía, porque hay orientadores que tienen plaza de mantenimiento, de bibliotecarios, de secretaria. Un orientador con plaza de orientador gana... pero en los otros casos, ganan menos, ya es cuestión de ir subiendo y esto. Va en función del número de plazas disponibles y de la visión de los directores”.

En esta afirmación es posible observar el lugar que de manera institucional se da al puesto de orientador, ya que en algunos casos no se cuenta con las plazas para ello y los profesionistas son contratados bajo otras condiciones, aún peores que las ya existentes. Y desde luego la responsabilidad de los directivos en este fenómeno es fundamental.

“Cuando tu llegas a ser director te entregan todo, tu eres responsable de todo y entonces tú también tienes que aprender a delegar, y si no hay una figura de prefectura, tienes que construirla, o la tienen que compartir. A mi me gustaría que los orientadores desempeñaran un papel más académico, pero lo cierto es que yo no tengo, ni el plantel ni el colegio tienen plazas de prefecto y la prefectura es una de las labores que se tiene que hacer. A mi me gustaría que el grueso de las actividades fueran académicas, porque esa es la tendencia que debería prevalecer, pero la realidad es que no tendría forma de controlar lo que controla la prefectura, y es una labor fundamental porque también los bienes del gobierno del Estado de México se tienen que cuidar, y ¿a quién le piden cuentas? Pues al director, yo lo entiendo de esa forma”.

Se considera de mayor importancia conservar el “orden” y los bienes del Estado que la propia persona del alumno; finalmente se trabaja por y para ellos. Encima parece que los problemas abruman al directivo de tal manera que no hay tiempo ni lugar para pensar en filosofías, teorías, metodologías o incluso prioridades, hay que sobrevivir, y en este instinto, muchas veces la ideología es dar cuentas que parezcan buenas y no dar problemas.

“La atención psicológica se da en casos de crisis y la intervención es más bien temprana, pero no se puede dar un seguimiento más allá de la cuestión académica, lo que tenemos que tener muy claro es que el orientador educativo no es un psicoterapeuta, y la orientación dentro de una escuela no puede ser así, esa es una responsabilidad que se tiene que delegar y que se tiene que canalizar a la instancia adecuada, además los papás tienen que empezar a entender que la responsabilidad es de ellos, y que en todo caso deben buscar ayuda fuera de las instancias de la escuela, porque la escuela no va venir mágicamente a arreglar los problemas. Nosotros sabemos que en materia de educación, lo que sucede en la casa tiene un gran impacto en la escuela, entonces los problemas se tienen que resolver desde la trinchera en la que se generan... el trabajo grupal es indispensable, porque no podemos pensar que atendemos a un alumno, no tenemos alumnos, tenemos poblaciones mínimas de 120 alumnos, para un orientador del sistema de cecytem, lo mínimo que puedes tener de alumnos son 120, lo máximo son 500”.

Se tiene al psicólogo en la escuela, pero no se sabe qué hacer con el, cómo aprovechar su conocimiento, sus habilidades. Al parecer estamos en una cultura que sigue sin aceptar al psicólogo, que continua con prejuicios y con un desconocimiento de qué hace y cómo lo hace. Pero de nuevo, se olvida que la razón de ser de cualquier escuela es el alumno, y si entendemos que cada alumno es único, no es posible concebirlo únicamente como parte de una población.

“La disciplina es el talón de Aquiles del orientador, porque a veces somos injustos, somos poco inteligentes para proponer reglas, esa parte también tendría que trabajarse mucho, el diálogo, la negociación, que entienda el profesor, el alumno y el padre que el seguir las reglas les conviene, les va a traer beneficios a corto, mediano y largo plazo. Siempre estás duro y dale con córtate el cabello, trae el uniforme, hay sistemas que las pasaron por alto, en donde no les interesa como vayan vestidos los alumnos como en la unam y el politécnico, y hay otros lugares en donde si les importa porque las ideas institucionales son más importantes que la propia comprensión de la regla y la propia objetividad de la regla, y esto es cuestionable, y finalmente la institución tiene que aprender a argumentar el porqué es importante que el alumno se corte el cabello y se ponga el uniforme, y a veces como no somos buenos argumentando, pues nos cansamos y somos repetitivos”.

La pregunta es ¿para qué las reglas? Y más importante ¿las reglas están al servicio de la educación o la educación al servicio de las reglas? Y todavía más relevante: ¿por qué se piensa que es el orientador quien debe ser el “guardián de la disciplina”? Quien está para orientar no puede llevar a la vez funciones de verdugo o represor, es incompatible, entonces es precisamente el orientador quien no debería encargarse de cualquier tarea relacionada con la “disciplina”. Y desde

luego cabe preguntarse, ante la realidad actual, si estos viejos esquemas de “orden y disciplina”, con alumnos que no cuentan con los conocimientos y las habilidades que deberían tener, además muchos de ellos provienen de familias disfuncionales, otros tantos son padres, otros son presa de las adicciones, y en ese contexto, en el que la fe en las instituciones está dejando de existir, habría que preguntarse si no es necesario modificar estos conceptos, la forma de tratar a los alumnos, la manera de poner límites y establecer reglamentos. Esto lo explica Peter McLaren (2005): “Los estudiantes de clase media experimentan una doble enajenación: son enajenados de la sociedad adulta donde se encuentra el poder y se enajenan unos a otros debido a que la competencia envidiosa y la movilidad socaban la autenticidad y la comprensión mutua. Se encuentran aislados como clase y como individuos monádicos. La mayoría de ellos carece de profundidad en sus vínculos familiares, amistades, habilidades y compromiso con cualquier organización... estos estudiantes no reconocen su propia autorrepresión y la represión de la sociedad capitalista dominante, y en nuestros ambientes de aprendizaje viciados, no se les proporcionan los constructos teóricos necesarios para ayudarles a comprender porqué se sienten tan mal. Debido a que los maestros carecen de pedagogía crítica, a estos estudiantes no se les da la habilidad de pensar críticamente, una habilidad que les permitiría comprender mejor porqué su vida ha quedado reducida a sentimientos de vacío, desorientación y enajenación, y porqué la clase capitalista trata de adaptarlos a la escases en su vida (p. 83 y 84).

“El grueso de su tiempo se les va en el orden y la disciplina, y en el resguardo del mobiliario. No se ha desarrollado un plan para implementar un buen buró de intervención

Realizan mayoritariamente labores administrativas, van desde el mantenimiento de las aulas, checar que no estén rayadas las bancas, eso es prioritario, revisar la trayectoria académica de los estudiantes, se supone que tendrían que evitar la reprobación, esa es una asignatura pendiente de todo el subsistema, yo creo que la mayor parte del tiempo se va en cuestiones muy administrativas y se está dejando de lado la parte académica”.

Es muy intrigante el porqué se considera “prioritario” el checar que las bancas no estén rayadas, en especial después de revisar lo dicho por McLaren.

Ahora bien, el fenómeno de la reprobación tiene diferentes causas, y no necesariamente se debe a razones puramente académicas, luego entonces es imperativo que, si se desea combatir dicho fenómeno, se sitúe lo “prioritario” en otra parte.

“Todas mis orientadoras son mujeres... Dentro del colegio, como las plazas están muy castigadas, son empleos que buscan mayoritariamente las mujeres, nosotros tratamos de encontrar un hombre en orientación para tratar de equilibrar la perspectiva, porque eso es muy importante, la orientación educativa no se ejerce de la misma manera desde la perspectiva de un hombre que de una mujer, equilibrar el asunto sería lo más sano, pero durante un buen tiempo la plaza estuvo disponible y ningún hombre fue, y esto creo yo que fue por cuestiones económicas, porque un cuate que va a alimentar una familia, con... no la va a hacer, y muchas de las chavas que están actualmente en orientación en el plantel ni siquiera ganan eso... y son chavas que acaban de egresar de la licenciatura y que quieren una oportunidad y la experiencia sobre todo. Y estas chavas tienen buenas perspectivas porque se van a abrir nuevas plazas y ellas pueden brincar... Cuando yo llegué a orientación, alguien muy sabiamente me dijo: “orientación es un buen lugar de llegada, pero no para quedarse”, y ya lo entendí, la gente que llegamos al sistema educativo, si pasamos por orientación llegamos para pasar, pero no para quedarnos, es una desgracia que sucede”.

En este comentario se pueden observar por lo menos dos grandes tragedias, la primera de ellas que la mujer se preste a aceptar un empleo que demanda tanto de ella y que le da tan poco, y la segunda es que la institución tenga a la orientación en tan baja estima que los orientadores no buscan quedarse en este puesto, y por lo tanto puede de entrada inferirse que no existe una continuidad y una seriedad en el trabajo con tanto movimiento de personal. Cabe mencionar la reflexión de Gerardo Meneses (2002): “la mayoría de los estudiosos de las expectativas y del sentido que los sujetos le dan a la O. E., coinciden en que predomina la subestimación de la misma, no solo por parte de los propios orientadores, sino también de algunas autoridades, los otros profesores y, lo que es peor, hasta la mayoría de los estudiantes. Tan es así que se ha convertido en parte del folklore popular el llamarles “desorientadores” en lugar de orientadores (p. 34).

CONCLUSIONES

Falta de un sustento teórico congruente.

El perfil del orientador ha sido determinado con base en las necesidades de la escuela, no desde una concepción específica de lo que es y hace un orientador educativo. Por tanto es necesario regresar en este aspecto, escribir, teorizar, pues “el ejercicio de la Orientación Educativa exige una competencia cultural especializada que va más allá del pragmatismo, en virtud de que se trate de una práctica profesional que supone el dominio de saberes, actitudes y habilidades. Precisamente, en otro trabajo he intentado caracterizar a la O. E. como: “una práctica sociohistórica que contribuye a la formación, en el sentido de construcción, de los sujetos sociales. Ahora bien, hay que decir que aún la O. E. no ha alcanzado una corporeidad discursiva sólida, pues siempre ha ocupado un lugar secundario en lo que toca a los saberes existentes (Meneses, 2002, p. 26 y 27).

Exceso de responsabilidades por parte del orientador.

Las funciones que se han determinado en los textos son demasiadas y muy diversas, imposible que una sola persona las ejecute todas y cuente con la formación específica para hacerlas todas. Es por ello imprescindible que se dividan las responsabilidades del departamento de orientación por áreas, y que se capacite a los orientadores según el área correspondiente. Además es necesario que se considere dentro de las funciones la atención a profesores.

Labores administrativas.

Las labores administrativas sin relación directa con el área de orientación, las actividades de prefectura, control de la disciplina, etc., deben excluirse definitivamente del espectro de actividades del orientador.

Sujetos y poblaciones.

Las demandas de la actualidad no permiten al orientador el tratar al alumno exclusivamente como parte de una población, sino también como un sujeto único con necesidades. Por ello es necesario que así como debe haber un orientador especializado en la atención de problemas de aprendizaje, debe existir de igual

manera un orientador que se especialice en terapia individual, otro en terapia de grupo, o lo que sea necesario.

Capacitación a directivos.

Los que necesitan ante todo capacitación son los directivos, que no siempre conocen el perfil de un psicólogo, un pedagogo y un trabajador social; de manera particular se necesita combatir los prejuicios que se tienen hacia la labor del psicólogo, y atacar ideas como las siguientes:

- el orientador deben ser un “bombón”, querido por todos.
- la psicología no sirve, de hecho los psicólogos están más locos que los alumnos.
- el orientador no está haciendo su trabajo porque el estudiante no cambia
- el departamento de orientación no es un espacio para que el alumno reciba terapia, sea breve o del tipo que sea.

Orientación y mujeres.

Finalmente es imperativo reflexionar sobre el papel de la mujer en la educación, pues sigue existiendo una gran desigualdad de género en éste ámbito. Tal cual lo mencionaba la informante, se sigue teniendo esta idea de que el hombre puede y debe buscar un mejor salario porque tiene que mantener una familia, pero por una parte existen muchas mujeres que se hacen cargo de los gastos de su familia, y por otra parte, igual si eres hombre o mujer, soltero/a o casado/a, deberías poder percibir un salario justo. Queda también pendiente el análisis de la relación entre la vida pública y la vida privada en las orientadoras.

Orientación y vida cotidiana

Es imperativo analizar la vida cotidiana de los y las orientadoras, observar el uso del tiempo y del espacio, la lógica que rige la elección de las prioridades, las inercias que llevan al profesional a hacer unas cosas y no otras. También es necesario escuchar a otros actores de la escena educativa en relación al trabajo del orientador, para conocer los significados y sentidos que éstos asignan al mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (1998). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica**. España: Praxis.

Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la orientación psicopedagógica. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**, *3* (6), 2-8.

Camarena, B., González, D. y Velarde, D. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. **Revista Mexicana de Investigación Educativa, México**, *14* (41), 539-562.

Cervantes, E. (2003). **Los desafíos de la educación en México. ¿Calidad en la escuela?** México: FUNDAp.

CONAPO (2009). Las mujeres conforman la mayoría de la planta docente en México. Boletín no. 14/09, Consultado en red:
<http://www.conapo.gob.mx/prensa/2009/bol090515.pdf>

Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. **Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación**, *5* (5e), 75-80.

Esteve, J. (1994). **El malestar docente**. España: Paidós.

Esteve, J. (2005). Bienestar y salud docente, la ambivalencia de la profesión docente: Malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. **Revista PRELAC**, *1* (7), 117-133.

Goodson, I. (1992). **Studying teachers' lives**. Londres: Routledge

Goodson, I. (2003). **Historias de vida del profesorado**. España: Octaedro.

Guevara, G (1992). **La catástrofe silenciosa**. México: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, *13* (38), 867-890.

Lozano, L., Cañadas, G., Martín, M., Pedrosa, I., Cañadas, G., Suárez, J., Vargas, C., San Luis, C., Sánchez, V., Martín, E., Pérez, B., Álvarez, J. y García, E.

(2007). Descripción de los niveles de Burnout en diferentes colectivos profesionales. ***Aula Abierta***, **36** (1), 79-88.

Manzano, E., Pujol, J., Prior, M. y Font, S. (2008). El ejercicio de la docencia de la psicología y el burnout. ***Revista de enseñanza de la psicología: teoría y experiencia***, **4** (1), 38-48.

Marchesi, A. y Pérez, E. (2004). La situación profesional de los docentes. Venezuela: Centro de innovación educativa e Instituto de evaluación y asesoramiento educativo. [en red] www.fuhem.es

Martínez, M. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. ***Revista española de Pedagogía***, **50** (193).

Meneses, G. (1997). ***Orientación Educativa: Discurso y sentido***. México: Lucerna.

Meneses, G. (2001). Orientación educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. ***Tiempo de educar***, **3** (5), 15-43.

Meneses, G. (2002). ***Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la orientación educativa***. México: Angelito editor.

Moscovici, S. (1993). ***Psicología social. II. Pensamiento y vida social***. México: Paidós.

Pedrabissi, L., Rolland, J. y Santinello, M. (1991). Stress and burnout among teachers in Italy and France: a cross-cultural study. ***Ricerche di Psicologia***, **15** (2), 67-77.