

ACTITUDES HACIA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN PROFESORES DE BOGOTÁ

AUTORAS

OLGA PATRICIA RUIZ TRUJILLO

YEIMY NEREIDA SIERRA TÉLLEZ

GIOVANA PATRICIA VARÓN MURCIA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
Y PEDAGOGÍA


TUTOR

Prof. OSCAR GILBERTO HERNÁNDEZ SALAMANCA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y
PEDAGOGÍA EJE DE INVESTIGACIÓN: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

BOGOTÁ

2018

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá
Autores	Ruíz Trujillo, Olga Patricia; Sierra Téllez, Yeimy Nereida; Varón Murcia, Giovana Patricia.
Director	Hernández Salamanca, Oscar Gilberto
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 60 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ACTITUDES; ORIENTACIÓN ESCOLAR; PROFESORES, BOGOTÁ.
2. Descripción	
<p>Se describen las actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá. Participaron 90 profesores (30 del área de ciencias sociales, 30 de matemáticas y 30 del área de artes). Ellos respondieron una encuesta de actitudes validada por jueces compuesta por 21 ítems (7 por cada uno de los tres componentes de la actitud). Los resultados muestran una actitud general favorable hacia la orientación escolar, aunque en el siguiente orden: los profesores de matemáticas reportaron mayor favorabilidad seguidos de los de ciencias sociales, y estos a su vez, mayor favorabilidad que los profesores de artes. Se compararon las respuestas con el estadístico chi cuadrado (χ^2) y se encontró 1 asociación entre 21 posibilidades, respecto a la efectividad de la orientación escolar. Esto indica que los profesores construyen sus actitudes hacia la orientación sin importar su formación disciplinar. También se confirma la necesidad de estudiar con más fundamentos conceptuales la relación entre maestros y orientadores, en especial, en el marco de la cultura escolar.</p>	
3. Fuentes	
<p>Camargo, M., & Gómez, C. (1978). Actitudes y expectativas de los maestros de primera del distrito frente a la creación de un programa de orientación escolar (tesis de pregrado). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.</p> <p>Castro, B., y Coromoto, J. (2003). Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. Terragona: Universitat Rovira i Virgili.</p> <p>Castillo, E., Cortés, J., Lucelva, Leyna., Ortiz, A., Vélez, G., Villadiego, A., Rivas, A. (2002). Los maestros de las ciencias sociales. Colombia, Editorial Magisterio</p> <p>Cholewa, B., Goodman, E., Thomas, A., Cook, J. (2016). Teachers' Perceptions and Experiences Consulting with School Counselors: A Qualitative Study. Recuperado: https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1424&context=edu_fac</p>	

Comisión Nacional del Servicio Civil. (2010). Acuerdo 151. Colombia. Recuperado <https://www.cnsc.gov.co/>

Comité Distrital de Convivencia Escolar. (2016). Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Colombia. Recuperado [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Protocolos_Consolidados.p df](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Protocolos_Consolidados.pdf)

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: España.

Hernández, O. (2017). La orientación educativa en Colombia. Bogotá, D.C

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México

Hincapié, C., & Arbeláez, M. (1979). Actitudes de la comunidad educativa de los colegios nacionales de Bogotá hacia los servicios de orientación y asesoría escolar (tesis de maestría). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

León, O., Montero, I. (2001). Diseño de investigaciones, introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación. España, Concepción Fernández

Medina, R., Huertas, D (2017) La orientación educativa en Colombia, entre la teoría y la práctica. Bogotá, Colombia: Uniediciones

Mejía de Bonfante, E., Cubillos, G. (1974). Actitudes del profesorado hacia la orientación y asesoría escolar y hacia el cambio de la educación (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Mendenhall, W., Beaver, R., Beaver, R (2002) Introducción a la probabilidad y estadística. México. Thomson.

Meneses, G. (2001). Orientación educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. Tiempo de educar, 3(5), 15-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31103502.pdf>

Messi, L., Rossi, B., Ventura, A (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, 55(2), 110-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33334658000>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Docente de básica secundaria y media – matemáticas. Colombia. Recuperado: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_13_Matematicas.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Documento guía evaluación de competencias evaluación de competencias ciencias sociales. Colombia. Recuperado: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles310888_archivo_pdf_ciencias_sociales.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Docente de básica secundaria y media - educación artística y cultural. Colombia. Recuperado: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles328355_archivo_pdf_6_educacion_artistica_cultural.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Estatuto de Profesionalización Docente. Colombia. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Resolución 15683, 2016. Colombia. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley 1620 – 2013. Colombia. Recuperado: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles->

327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

- Molina, D. (2002, 04 de agosto). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Revista Ibero-Americana de educación. Recuperado: <http://rieoei.org/oe01.htm>
- Monroy, J. (2017). Panorama actual de orientación escolar en las instituciones educativas Gráfico 1 oficiales de Cundinamarca: Estudio de caso provincia de Ubaté. (Tesis de postgrado). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Mosquera, J. (2013) Sistema general de Orientación educativa en Colombia. (Tesis de Magister).University Of New Mexico USA, Mexico.
- Myers, D. (2004). Exploraciones en psicología social. Madrid: McGraw Hill.
- Noguera, C., Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica a la(s) críticas(s). Pedagogía y Saberes, 43, 69-78. Recuperado <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3868/3419>
- Núñez, I. (sf). Diseños de investigación en psicología. Barcelona. Recuperado: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20322/1/Dise%C3%B1o_de_investigaciones.pdf
- Owino, J., Odera, F. (2014). Constraints affecting attitude of teache towards practicing guidance and counselling in primary schools in Kisumu West Sub County. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. Recuperado: <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2014/08/CONSTRAINTS-AFFECTING-ATTITUDE-OF-TEACHERS-TOWARDS-PRACTICING-GUIDANCE-AND-COUNS>
- Ortego, M., López, S., Álvarez, M. (2013). Ciencias Psicosociales las actitudes. Recuperado: https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_04.pdf
- Parras, A. (2009) Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas: CIDE: Madrid.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Chile. Recuperado: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Tardif, M. (IIPE Virtual). (2012). Seminario IIPE UNESCO 2012. (Video). <https://vimeo.com/51177647>
- Tenti, E. (2007). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Unesco. Maurice Tardif. (2012). Enseñanza y formación docente. De: <https://vimeo.com/51177647>
- Zambrano, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá, Colombia: Colección seminarium Magisterio
- Zubieta, M. (sf). Las actitudes. Recuperado: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/trabajo/filippi/Trabajo%20Filippi%20-%20Teoricos/Zubieta%20-%20Las%20actitudes.pdf>.

4. Contenidos

1. Introducción (Planteamiento del problema, antecedentes, justificación, objetivos).
2. Marco teórico (Actitudes, Orientación Escolar, Profesores y formación disciplinar)
3. Metodología (Tipo y alcance, hipótesis descriptiva, variables, diseño y participantes, procedimiento, instrumento, análisis de datos).
4. Resultados (Actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá, Actitudes según formación disciplinar, Cálculo de chi cuadrado por ítems de respuesta).
5. Discusión (Contraste con la hipótesis descriptiva, la necesidad de la orientación escolar, la

orientación escolar y el profesorado, el reconocimiento de la orientación escolar por parte de los profesores, recomendaciones para investigaciones a mediano plazo).

6. Conclusiones

7. Bibliografía

5. Metodología

Estudio cuantitativo descriptivo. Participantes: 90 profesores (30 del área de ciencias sociales, 30 de matemáticas y 30 del área de artes). Instrumento: Escala tipo Likert de 21 ítems validada por jueces. Comparación con estadístico chi cuadrado para variables nominales y ordinales (X²).

6. Conclusiones

(a) Las actitudes de los profesores presentaron una tendencia favorable hacia la orientación escolar con un (58,7%). Entre las tres áreas ciencias sociales, artes y matemáticas hay consenso en considerar que la orientación escolar es necesaria, esto abre un espacio para trabajos puntuales de orden cualitativo para entender este fenómeno.

(b) La orientación escolar se asocia con mayor frecuencia a la solución de problemas de convivencia (81,1%). Esto permite concluir que, aunque este es un aspecto favorable y relevante en los resultados de la investigación, es pertinente que los profesores distingan las funciones y los alcances del área; que no solo se limitan al trabajo de la convivencia.

(c) Entre los profesores hay mayor consenso que diferencias. La prueba X² expone la diferencia más significativa entre las áreas, donde los profesores de matemáticas son quienes consideran más efectiva la orientación (66,7%) con un porcentaje superior al obtenido en los profesores de ciencias sociales y artes (33,3% y 26,7%) respectivamente. Es posible que esto se deba a su formación lógica y matemática, porque para este profesional es más fácil evaluar en términos cuantificables la efectividad de un proceso. Es importante ampliar la perspectiva de los profesores.

(d) En la investigación se subrayan aspectos puntuales que tienden a ser desfavorables: la satisfacción con los servicios de orientación (34,4%), el reconocimiento del orientador (32,2%), y la participación en los proyectos liderados por orientación (27,8%). Estos son asuntos específicos a trabajar en la relación profesores-orientación.

Elaborado por: Ruíz Trujillo Olga Patricia, Sierra Tellez Yeimy Neredia, Varón Murcia Giovana Patricia.

Revisado por: Hernández Salamanca, Oscar Gilberto

Fecha de elaboración del Resumen:

24

10

2018

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Antecedentes.....	13
1.3. Justificación.....	15
1.4. Objetivos.....	16
2. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1.1 Componentes de las actitudes.....	18
2. 1. 2. Medición de las actitudes.....	19
2.2. Orientación escolar.....	20
2.2.1. Discusiones contemporáneas.....	21
2.2.2. Orientación escolar en Colombia.....	23
2.3. Profesores y formación disciplinar.....	27
2.3.1. Profesores de ciencias sociales.....	30
2.3.2. Profesores de artes.....	30
2.3.3. Profesores de matemáticas.....	32
3. METODOLOGÍA.....	34
3.1. Tipo y alcance del estudio.....	34
3.2. Hipótesis descriptiva.....	34
3.3. Variables.....	35
3.4. Diseño y participantes.....	35
3.5. Procedimiento.....	36
3.6. Instrumento.....	37
3.7. Análisis de datos.....	38
4. RESULTADOS.....	39
4.1. Actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá.....	39
4.1.1. Ítems con tendencia favorable.....	40
4.1.2. Ítems con tendencia intermedia.....	42
4.1.3. Ítems con tendencia desfavorable.....	42

4.1.4. Ítems con tendencia similar entre opciones de respuesta.....	42
4.1.5. Ítems con tendencia favorable intermedia.....	43
4.1.6. Tendencia según los componentes de la actitud.....	43
4.2. Actitudes hacia la orientación escolar según formación disciplinar.....	45
4.2.1. Actitudes de los profesores de Matemáticas.....	45
4.2.1.1. Ítems con tendencia favorable.....	45
4.2.1.2. Ítem con tendencia intermedia.....	46
4.2.1.3. Ítem con tendencia desfavorable.....	46
4.2.2. Actitudes de los profesores de Ciencias Sociales.....	46
4.2.2.1. Ítems con tendencia favorable.....	47
4.2.2.2. Ítems con tendencia intermedia.....	47
4.2.2.3. Ítem con tendencia desfavorable.....	47
4.2.3. Actitudes de los profesores de Artes.....	48
4.2.3.1. Ítems con tendencia favorable.....	48
4.2.3.2. Ítems con tendencia intermedia.....	48
4.2.3.3. Ítems con tendencia desfavorable.....	49
4.3. Cálculo chi cuadrado de ítems por respuesta.....	49
5. DISCUSIÓN.....	52
5.1 Contraste con la hipótesis descriptiva.....	52
5.2. La necesidad de la orientación escolar.....	53
5.3. La orientación escolar y el profesorado.....	54
5.4. El reconocimiento de la orientación por parte de los profesores.....	55
5.5. Recomendaciones para investigaciones a mediano plazo.....	58
6. CONCLUSIONES.....	60
7. BIBLIOGRAFÍA.....	61
8. ANEXO.....	65
8.1 Validación por jueces.....	65

TABLA DE CONTENIDO DE TABLAS

Tabla 1. Profesionales de otros campos, como Orientadores en Colombia.....	19
Tabla 2. Profesionales Resolución 15683 del 2016	25
Tabla 3. Principales funciones de la orientación escolar	22
Tabla 4. Muestra.....	35
Tabla 5. Afirmaciones por componente de las actitudes.....	37
Tabla 6. Descripción general de porcentajes.....	40
Tabla 7. Cálculo de chi cuadrado (X^2) entre la formación disciplinar de profesores y cada ítem	50
Tabla 8. Tabla de contingencia de porcentajes formación disciplinar / ítem 13.....	51
Tabla 9. Tabla componente de pensamientos.....	65
Tabla 10. Tabla componente de sentimientos	67
Tabla 11. Tabla componente de conductas	69

TABLA DE CONTENIDO DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje general de respuestas de las actitudes de los profesores	40
Gráfico 2. Promedio en porcentaje de los componentes de las actitudes de los profesores de Bogotá	43
Gráfico 3. Porcentajes de respuestas por área de profesores.....	45

1. INTRODUCCIÓN

La orientación escolar en Colombia está ligada a las necesidades socioeducativas. Su origen se relaciona con “el fracaso de los estudiantes en la escogencia de sus carreras profesionales” (Mosquera, 2013, p.1), situación que dio paso a centros especializados de orientación vocacional. Hacia 1954 y de acuerdo con el decreto N° 3457 del 2003 se crean seis institutos psicopedagógicos y de orientación profesional, encargados de la escogencia de carrera de los estudiantes. Esto sitúa que el “origen de la orientación educativa está en la orientación vocacional” (Medina y Huertas, 2017, p.26). Desde entonces la orientación se sustenta como un “proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje” (Mosquera, 2013, p.6).

En la actualidad la escuela y los procesos de orientación se enfocan en: toma de decisiones vocacionales, acompañamiento educativo, asistencia emocional, entre otras. Esto ha dificultado la delimitación del campo. Son tantas y tan variadas las funciones del orientador que es difícil caracterizarlas (Meneses, 2001). La orientación escolar ha sido asignada para enfrentar las diversas problemáticas que surgen en el ámbito escolar:

Desde el surgimiento de la orientación, diversos autores se han encontrado con la dificultad para definirla en función de sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas, a lo largo del siglo XX que abarcan una amplia gama de perspectivas a las cuales no ha estado ligada siempre a la educación y, por ende, la función docente” (Molina, 2002, p.1).

La amplitud del concepto de orientación, la falta de delimitación en el quehacer del orientador y la diversidad de campos de acción que giran en torno a la orientación, abren la necesidad de identificar su reconocimiento dentro de la escuela. Especialmente es importante conocer la perspectiva de los profesores, quienes es posible, tengan una constante interacción ya sea de manera directa o indirecta con el área. Sus actitudes hacia la orientación escolar permitirán delimitar los discursos que se han posicionado en la escuela con respecto a la orientación.

La relación entre los profesores y los orientadores debe estudiarse con más detalle; razón por la cual, vale la pena preguntar sobre la actitud de los primeros hacia la orientación escolar. Las actitudes son un “conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de comportamiento que predisponen la relación de un ser humano hacia un objeto físico o social” (Myers, 1994, p.90).

Toda actitud presenta tres componentes: Los sentimientos, pensamientos y conductas que, combinados, influyen la relación y determinan la respuesta de una persona hacia un fenómeno social. En el primero, predomina el valor que representa un fenómeno; en el segundo los sentimientos y en el tercero se muestra la tendencia de actuación.

Conocer las actitudes de los profesores hacia la orientación escolar permite identificar su relación con ese fenómeno y con la actividad de los orientadores. El profesor por su desempeño en el aula, saberes, relación con los estudiantes y por el conocimiento directo de los problemas que surgen en el ámbito escolar, se constituye como una figura importante para valorar este fenómeno. Un profesor se caracteriza por su influencia, perfil competente, amplio bagaje conceptual y por su capacidad de definir, situar y opinar sobre acontecimientos relacionados con la escuela.

En este estudio participó una muestra de 90 profesores de tres áreas del conocimiento (ciencias sociales, artes y matemáticas). Con el objetivo de describir sus actitudes hacia la orientación escolar y contrastar los resultados para cada subgrupo. Se presupone que los profesores de las áreas de ciencias sociales y artes presentan una actitud más favorable hacia la orientación que los más alejados a estas ciencias, como es el caso de los profesores de matemáticas.

Para esto se diseñó una escala tipo Likert con el fin de medir y comparar las actitudes de los profesores hacia la orientación escolar. Se trata de un instrumento estructurado de medición que se ha constituido como una herramienta de larga trayectoria en la investigación cuantitativa para estudiar las actitudes en el campo de las ciencias sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El instrumento se compone de 21 ítems que permiten indagar por los tres componentes de la actitud y el grado de favorabilidad o desfavorabilidad que presentan los profesores hacia el objeto estudiado. Estos datos promueven análisis reflexivos con respecto a la orientación escolar y permiten conocer de manera precisa los aspectos más o menos favorables sobre los cuales se requieren estudios puntuales.

Es importante mencionar que la orientación se ha venido sustentando desde diferentes enfoques y a partir de una precaria construcción teórica (Meneses, 2011). La investigación en orientación en sí misma se ha visto enfrentada a dificultades que obstaculizan su desarrollo conceptual, principalmente por ausencia de soporte epistemológico. Este trabajo es un esfuerzo por reunir y generar información para fundamentar un marco conceptual pertinente y promover

futuros estudios. Se pretende llamar la atención de la comunidad académica y profesional para retomar el interés mediante investigaciones sistemáticas que produzcan conocimiento, teoría y discursos que fortalezcan el campo.

Este trabajo de grado se ha estructurado en cinco capítulos. (1) En la introducción se organiza el planteamiento del problema que muestra la importancia de estudiar las actitudes hacia la orientación en profesores de Bogotá, los antecedentes exponen un rastreo sobre la diversidad de trabajos a fines con el tema de investigación que permiten justificar su pertinencia en el contexto distrital, y los objetivos del estudio. (2) El marco teórico presenta el análisis conceptual de las actitudes, sus componentes y medición, la orientación escolar junto con sus discusiones contemporáneas y su constitución en Colombia. La categoría de profesor desde su perfil profesional y formación disciplinar (Ciencias sociales, artes y matemáticas). (3) Metodología que incluye los procedimientos y mecanismos del estudio. (4) En los resultados se distinguen aspectos relevantes obtenidos de la aplicación de la escala. Entre los profesores de ciencias sociales artes y matemáticas hay más consensos que diferencias, y una actitud favorable en general hacia la orientación. Es importante destacar que el área de orientación se considera necesaria y se relaciona con la solución de los problemas de convivencia. El cálculo estadístico chi cuadrado (X^2) expone una asociación con el ítem “La orientación escolar es efectiva” que presenta entre los profesores más diferencias que consenso. (5) En la discusión se debaten los aspectos relacionados con los estudios anteriores, las teorías encontradas y los resultados de la investigación. Se estableció que los profesores en general consideran favorable la orientación, pero también pueden hallarse situaciones con tendencias desfavorables e intermedias que se consideran urgentes de trabajar de manera sistemática. Finalmente se presentan las conclusiones decantadas (síntesis) de la discusión precedente.

1.1 Planteamiento del problema

La orientación en Colombia data del año 1954. Desde sus inicios ha tenido la dificultad de establecerse en función de sus objetivos y su campo de acción. En la actualidad se caracteriza por la precariedad de sus discursos y su práctica fragmentada en la escuela. Pese a ello, hay una exigencia de ir más allá del pragmatismo con el propósito de lograr reconocimiento en las teorías educativas (Mosquera, 2013). Esto ocasiona pocas investigaciones sobre este campo y pocos avances en su cuerpo teórico.

La orientación está sujeta a los juicios valorativos de los diferentes miembros de las comunidades educativas: profesores, estudiantes y directivos. Los profesores se relacionan indirectamente con la orientación escolar porque requieren sus servicios para la atención de sus estudiantes. Los estudios realizados (Mejía y Cubillos, 1974; Hincapié y Arbelaez, 1979; Owino y Odera, 2014) reconocen las limitaciones de la práctica profesional de la orientación, lo cual incide en las actitudes de los profesores.

Estudiar la relación entre el profesorado y la orientación puede mejorar la práctica profesional en este campo. De acuerdo al decreto 1850 del 13 de agosto de 2002, se entrelaza la relación entre el profesor y la orientación. Al profesor se le permite legalmente llevar a cabo en el aula procesos de orientación o como apoyo al área, a través de “las denominadas direcciones de curso, tutorías u otros espacios, sin tener formación” (Medina y Huertas, 2017, p.36).

Esto constituye un papel central para identificar el conocimiento de los profesores con respecto a la orientación, como plantean Medina y Huertas (2017) “En las instituciones educativas muchos docentes y administradores educativos aún tienen poca claridad frente a las funciones que se realizan desde los programas de orientación” (p.43). Al profesor se le ha llevado a establecer una relación con procesos de orientación, incluso sin poseer este tipo de conocimiento. Lo cual implica “un gran desafío, no solo para el orientador sino para los docentes de todas las áreas” (Medina y Huertas, 2017, p.36).

Este trabajo es relevante porque la descripción las actitudes de los profesores hacia la orientación escolar es el inicio para entender esa relación. También puede impulsarse el cambio de creencias y el ajuste de expectativas hacia sus funciones. Esto favorece el acercamiento entre las teorías pedagógicas y la orientación escolar.

Los interrogantes sobre la orientación se relacionan con la apropiación descontextualizada de saberes, lo que conforma un panorama complejo en el cual aparecen discursos dispersos. La realización de prácticas con métodos y técnicas poco fundamentadas dificulta la consolidación de la orientación escolar. Es una debilidad que genera escepticismo y bajas expectativas en los profesores frente a sus alcances. La orientación escolar está subestimada y cargada de prejuicios derivados de su práctica profesional (Meneses, 2001). A partir de la necesidad de conocer las actitudes de los profesores en torno a la orientación escolar, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá?

1.2 Antecedentes

Las investigaciones sobre la actitud hacia la orientación escolar son escasas. Algunas analizan la orientación a la luz de la práctica del orientador, y otras estudian las actitudes hacia fenómenos educativos relacionados. Enseguida se describen seis estudios significativos.

El primero se titula “Actitudes del profesorado hacia la orientación y asesoría escolar y hacia el cambio en la educación” (Mejía y Cubillos, 1974). En este se halló que el 90% de los profesores conocen adecuadamente los servicios de orientación y consejería, y que un 83% está de acuerdo con su existencia. También se planteó la necesidad de mejorar ese conocimiento a través de medios de difusión entre los profesores y de esta forma debilitar prejuicios.

El segundo estudio “Actitudes de la comunidad educativa de los colegios nacionales de Bogotá hacia los servicios de orientación y asesoría escolar” (Hincapié y Arbeláez, 1979). Las actitudes fueron estudiadas desde los sentimientos y la disposición a actuar respecto a la orientación y asesoría. Los resultados no muestran claridad por parte de los profesores, frente a los beneficios del trabajo de orientación y asesoría escolar.

La tesis “Actitudes y expectativas de los maestros de primaria del distrito frente a la creación de un programa de orientación escolar” (Camargo y Gómez, 1978) es el tercer estudio. Sus resultados describen actitudes favorables hacia ese programa, en torno a su utilidad y necesidad para solucionar los problemas de ese nivel escolar: académicos, familiares, personales y de adaptación. Esto permitió diseñar con más fundamento ese programa.

Las otras tres investigaciones se realizaron en Argentina, Kenia y Estados Unidos. Uno es “La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?” (Messi, Rossi y Ventura, 2016). En los resultados se observa que los sentidos de la psicopedagogía son más asistenciales que preventivos, dentro de la concepción de resolución de problemas específicos. Asimismo, los profesores expresan la necesidad de abordar los problemas de aprendizaje de manera interdisciplinaria entre ellos y los orientadores.

El otro estudio internacional es “Constraints affecting attitude of teachers towards practicing guidance and counselling in primary schools in Kisumu west sub county” (Owino y Odera, 2014). Es una investigación que establece las limitaciones que afectan la actitud de los profesores de primaria hacia la práctica de la orientación escolar. Como resultado se observa la falta de profesionalización y la sobrecarga laboral. Esto significa que los maestros no reciben capacitación en torno a la orientación, lo que afecta sus actitudes hacia este campo. Pese a ello,

los maestros presentan una actitud favorable hacia la orientación en las escuelas primarias, aun reconociendo las limitaciones a las que se enfrenta su práctica profesional.

Por otro lado, el estudio realizado en Estados Unidos “Teachers perceptions and experiences consulting with school counselors: A qualitative study” (Cholewa, Goodman, Thomas, Cook, 2016) demuestra la necesidad de reconocer las percepciones de los profesores y sus experiencias respecto a la consejería y/o asesoramiento en las escuelas. Este estudio indica como estrategia eficiente que la relación profesor-consejero (orientador) impacta indirecta y positivamente a los estudiantes y al área de orientación. Como estrategia permite el aumento de su visibilidad y atención satisfactoria a una población más amplia debido a la alta carga que debe atender un orientador. De esta manera, el conocimiento que el profesor adquiere en este vínculo favorece sus habilidades para atender a los estudiantes y dirigirlos al área de consejería.

En las investigaciones mencionadas se presentan las siguientes tendencias. La mayoría recurre al enfoque cuantitativo y al uso de técnicas como: escalas, cuestionarios de medición de actitudes y entrevistas cerradas. La población recurrente son profesores, dada la necesidad de conocer sus actitudes sobre los servicios de orientación. Se registra una actitud favorable hacia la orientación y a las funciones del orientador pese a que no hay claridad sobre la orientación, su finalidad y el quehacer del orientador/consultor. Además, se reconoce la multiplicidad en sus actividades, ausencia de recursos, atención a una gran cantidad de población y profesionalización del orientador, como limitaciones que inciden en las percepciones, actitudes y las expectativas de los profesores. Finalmente, los estudios coinciden en la necesidad de un trabajo interdisciplinar con los demás entes educativos debido al impacto no solo para la comunidad sino también para el campo de la orientación en general.

Estos trabajos confirman el interés y la necesidad de describir la orientación escolar desde las actitudes de los integrantes de las comunidades educativas, en especial, los profesores. Así pueden contrastarse las creencias, los prejuicios, y los constructos históricos que rodean su práctica y a la orientación en sí misma. Esta preocupación se traduce en el interés por conocer las percepciones de los actores que se relacionan indirectamente con el área y acentuar en las implicaciones que trae la relación profesor-orientación como estrategia para su fortalecimiento. Entre más conocimiento y claridad posea el profesor con respecto a la orientación, constituirá una posibilidad de desarrollo sistemático y eficaz de sus procesos.

1.3 Justificación

Conocer las actitudes de los profesores hacia la orientación escolar permite entender su participación y relación con el área. Alrededor de la orientación surgen diferentes actitudes por parte de los profesores; algunos sitúan este espacio como una función importante dentro del sistema educativo, otros como un obstáculo para desarrollar labores pedagógicas (Meneses, 2001). Los aspectos mencionados muestran que a pesar de que la orientación se encarga de varios problemas aún se “cuestiona el desenvolvimiento profesional de su desempeño y el reconocimiento de los programas de orientación” (Medina y Huertas, 2017, p.45). Este hecho convierte a la orientación escolar en un protagonista indispensable, pero con la responsabilidad de establecerse como un campo menos difuso.

Este trabajo de grado busca aportar al campo de la orientación escolar a través de la descripción de las actitudes de los profesores hacia ese fenómeno, con base en su experiencia, pues será esta la que determina las actitudes que se han construido con respecto a la orientación. Castro y Coromoto (2003) explican que las actitudes son “estructuras de dimensión múltiple, incluyen un amplio espectro de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual” (p. 37). Esto influye decisivamente en el tipo de respuesta que expone una persona a través de la actitud frente a un objeto social.

Vale mencionar que las actitudes por su naturaleza no son medibles mediante la observación. R. Likert (1903-1981) propuso medirlas por medio de ítems que conforman una escala estructurada, donde se definen 5 grados de respuesta, que van desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo. Así puede determinarse el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en una actitud. En este caso se identificaron las actitudes hacia la orientación escolar en los profesores con distinta formación disciplinar (ciencias sociales, artes y matemáticas) bajo el supuesto de que la disciplina incide en la conformación de las actitudes.

Los resultados del estudio aportan datos sobre la perspectiva de los profesores hacia la orientación escolar. Son un punto de partida para entender la situación actual de este fenómeno en el país, que incluye el diseño de investigaciones más puntuales, que promuevan el desarrollo conceptual del área. Además, con estos resultados, se podrían fundamentar sus discursos teóricos y el establecimiento de un lenguaje común que favorezca su desarrollo.

1.4 Objetivos

General

Describir las actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá.

Específicos

- (a) Identificar las actitudes hacia la orientación escolar de profesores de ciencias sociales, artes, y matemáticas, de Bogotá.
- (b) Analizar las actitudes hacia la orientación escolar de profesores de ciencias sociales, artes, y matemáticas, de Bogotá.
- (c) Comparar las actitudes hacia la orientación escolar entre profesores de ciencias sociales, artes, y matemáticas, de Bogotá.

2. MARCO TEÓRICO

El marco está conformado por tres categorías conceptuales: actitud, orientación escolar y profesor. En primer lugar, se conceptualiza la definición de actitud, los tres componentes que la conforman y finalmente su método de medición. En segundo lugar, se pretende hacer visible los discursos que rodean y emergen del concepto de orientación, sus discusiones contemporáneas y constitución en el país. Por último, se sustenta el concepto de profesor desde la teoría educativa, y su formación disciplinar. Se brinda un panorama conceptual y epistemológico que complejiza la relación entre dichas categorías.

2.1 Actitudes

A pesar de su carácter generalizado, cotidiano y de haberse constituido como uno de los conceptos más estudiados por la psicología social, las actitudes han logrado una fuerte implicación en el campo educativo. No resulta del todo sencillo definir la actitud de una manera unívoca, por el contrario, esta se ha fundado a través de diversas conceptualizaciones. Las actitudes han transitado como un concepto entendido desde la predisposición de un individuo a actuar frente a algo de su entorno, hasta llegar a considerarse como disposiciones a valorar un objeto, evaluarlo, posturas, e intenciones (Castro y Coromoto, 2003). Son adquiridas a través de la experiencia, presentan una alta carga emocional, acarrear aspectos evaluativos y no pueden ser observables sino mediante sus respuestas en escalas diseñadas cuidadosamente para este propósito.

Las actitudes son actos sociales que tienen significado en un momento y contexto determinado. Esto implica que las actitudes se ven influenciadas por situaciones que inducen a ciertas características del actuar del sujeto sobre el objeto. Por lo tanto, las actitudes son entendidas como “un conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de comportamiento que predisponen la relación de un ser humano hacia un objeto físico o social” (Myers, 2004, p.90). Toda persona afronta las diversas situaciones de la vida cargada de un historial de interacciones y concepciones construidas en situaciones previas. Justamente esa carga valorativa (actitudes) de los profesores hacia la orientación escolar es la que se pretende identificar en este estudio, dado su vínculo estrecho con la cotidianidad escolar y su relación con este fenómeno.

Su concepto acarrea una serie de situaciones en las cuales inciden:(a) la experiencia, que determina una aprehensión de situaciones anteriores o previas, (b) carga emocional, expresada en términos de emociones, voluntad y deseos y (c) los aspectos evaluativos que trascienden el simple hecho de evaluar a construir juicios o valoraciones. Lo cual implica que “la significación social de las actitudes puede ser determinada en los planos individual, interpersonal y social (Castro y Coromoto, 2003, p. 38).

La influencia de las actitudes en el campo de las ciencias humanas se constituye como un concepto de larga trayectoria. Estas han facilitado identificar la incidencia que ha tenido el comportamiento humano en el estudio de diferentes fenómenos, porque permiten saber cuánto una persona conoce acerca de un objeto y reconocer la intensidad de esa actitud (Ortego.et al, 2013) Es decir, el contexto y las situaciones en que se desarrolle un individuo incidirán decisivamente en el grado de favorabilidad o desfavorabilidad de la actitud hacia el objeto; para este caso la orientación escolar.

2.1.1 Componentes de las actitudes

La condición de las actitudes como estado psicológico es una dificultad para su estudio directo. Sin embargo, su estructura múltiple permite estudiar sus manifestaciones y respuestas a partir de sus tres componentes (Castro y Coromoto, 2002; Ortego, López y Alvarado, 2013; Zubieta, 1999):

(a) Componente de pensamientos: “Incluye el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores y conocimientos acerca de la actitud. Destaca en ellos el valor que representa para el individuo el objeto o situación” (Castro y Coromoto, 2002, p.40). Esto posibilita comprender qué información, pensamientos y expectativas han construido los profesores de Bogotá hacia la orientación escolar.

(b) Componente de sentimientos: Son procesos “que avalan o contradicen las bases de nuestras creencias, expresados en sentimiento evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian (físicas y/o emocionalmente) ante el objeto de la actitud (tenso, ansioso, feliz, preocupado, dedicado, apenado)” (Castro y Coromoto, 2002, p.40). Esto facilita entender qué está sintiendo una persona frente un objeto o situación en general, es decir, desde allí se percibe qué sienten los profesores hacia la orientación escolar.

(c) Componente de conductas: “Muestran las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud [...] “conducta-actitud” (Castro y Coromoto, 2002, p.40). Este aspecto está relacionado directamente con la manera de actuar de los sujetos hacia al objeto o fenómeno que se presente.

Los tres componentes anteriormente mencionados permiten inferir la actitud a través de respuestas observables. Estas respuestas tendrán una tendencia evaluativa. “Al hablar de tendencia, se está implicando que es algo que no es externo a la persona” (Zubieta, 1999, p.2) debido a que como seres humanos siempre se atribuyen aspectos de aprobación o desaprobación hacia un objeto o fenómeno social, la actitud interviene entre los estímulos del ambiente y las respuestas que manifiesta el sujeto a través de lo cognitivo, afectivo y conductual. Como mencionan los autores Castro y Coromoto (2002) estos componentes permiten medir y observar esas expresiones mediante escalas estructuradas para tal fin.

2.1.2 Medición de las actitudes

Una característica de las actitudes es su particularidad compleja, debido a que en sí mismas no son observables, pero es a través de las respuestas y de su carácter evaluativo hacia un objeto que se puede medir la tendencia del individuo o grupo con respecto a un evento (Castro y Coromoto, 2002; Ortego, López y Alvarado, 2013; Zubieta, 1999). Las respuestas del sujeto frente a un fenómeno social se pueden medir a través de las valoraciones positivas o negativas que se le asigna a lo evaluado. En relación a lo planteado por Zubieta (1999) “aquellas respuestas serán de aprobación o desaprobación de atracción o rechazo, de aproximación o evitación, o de grado de acuerdo, etc.” (p.2). Las apreciaciones trascenderán el hecho de expresarse en sentido literal y por el contrario permiten evocar ideas, recuerdos y situaciones desde lo abstracto y así conocer el grado de favorabilidad o desfavorabilidad hacia dicho fenómeno.

Las actitudes pueden ser medidas a partir de diferentes instrumentos como “la escala tipo Thurstone, la escala tipo Likert, el escalograma de Guttman y la escala de diferencial semántico” (Ortego et al, 2013, p.5). Existen distintas técnicas que facilitan la medición de las actitudes; estas son las directas y/o indirectas. En la primera de ellas es aquella en donde las personas saben qué rasgo específico de sí mismos está siendo valorado. La segunda es aquella en la que el sujeto no sabe que su actitud está siendo valorada. Los resultados de estas valoraciones dependen de la técnica y de los objetivos del investigador, esto dará como resultado la apreciación que una persona ha construido en su relación con el objeto.

Calificar un objeto actitudinal, resulta sencillo a través del uso de escalas destinadas a este propósito. “El objeto de actitud puede ser cualquier “cosa física”, un individuo, un concepto o símbolo, una marca, una actividad, profesión” (Hernández et al., 2010, p.245). En este trabajo se emplea la escala Likert, por su trascendencia y uso vigente y popularizado para la medición de las actitudes en la psicología social. Esta escala desarrollada por Rensis Likert en 1932 se define como:

Un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández et al., 2010, p.245).

Este instrumento se compone de frases, afirmaciones o ítems que le permiten al encuestado seleccionar entre cinco opciones de respuesta, deben ser frases congruentes; además, deben dar opción al encuestado de elegir su grado de acuerdo:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Las alternativas de respuestas serán iguales para todas las afirmaciones incluyendo su jerarquía “pueden tener dirección: favorable o positiva y desfavorable o negativa. Y esta dirección es muy importante para saber cómo se codifican las alternativas de respuesta” (Hernández et al., 2010, p.246). Es decir, si se califica el objeto o fenómeno social en un rango de “Totalmente de acuerdo” quiere decir que la actitud del sujeto tiende a ser de favorabilidad. Por el contrario, cuando el sujeto evalúa al objeto en un rango de “Totalmente en desacuerdo” será una actitud más desfavorable hacia el objeto.

2.2 Orientación escolar

Las necesidades de la educación durante el siglo XX originaron dificultades que se le atribuyeron a la escuela (Mosquera, 1998; Medina y Huertas, 2017). En sus inicios la orientación se ve enfrentada al mejoramiento de “la inserción laboral, luego para mejorar el rendimiento académico, hace unos años para fomentar la convivencia, y recientemente se proyecta su

importancia con base en la construcción de la paz” (Hernández, 2017, p.2) Su conformación a través de la historia se ha dado gracias a que “fue adquiriendo un lugar específico dentro de los sistemas educativos” (Hernández, 2017, p.2) La orientación toma de la realidad escolar su sustento para acoplarse y ajustarse a la necesidad que emerge en cada momento coyuntural de la época, lo que resulta en la responsabilidad de atender a diversas situaciones.

Desde el surgimiento de la orientación se han encontrado problemas para definir el concepto, sus funciones y su campo de acción. En sus interpretaciones se retoman perspectivas que desde un principio han sido problemáticas e imprecisas (Molina, 2002). Sus técnicas en la práctica, “se encuentran asociadas con las funciones que desempeñan quienes laboran en las instituciones educativas y no desde posturas académicas o epistemológicas que definen su objeto de estudio e investigación” (Medina y Huertas, 2017, p. 43). En consecuencia, la multiplicidad de miradas, y por tanto, de definiciones que la complejizan, se sustentan en las prácticas, funciones, historia y profesionalización de la orientación, que traen consigo un cúmulo de discursos.

Según Molina, (2002), la orientación escolar abarca varios puntos de vista y la define como un “proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje” (p.6). Se muestra la orientación como un proceso de asesoramiento a los estudiantes, donde se tiene en cuenta sus capacidades y habilidades para explorar y ayudar a mejorar su actividad en la comunidad educativa.

2.2.1 Discusiones contemporáneas

Alrededor de la orientación giran varias discusiones desde su propia constitución. Los debates sobre las funciones de los orientadores han creado algunos estereotipos, como su cercanía con la intervención clínica y su exclusión de lo académico. Otra de las discusiones se da en torno a la formación de los profesionales encargados de atender la orientación, producto de la falta de delimitación teórica y epistemológica en su preparación gradual y posgradual. En Colombia no hay pregrados encargados estrictamente de formar orientadores escolares, menos aún de una formación continua en este campo, a esto se suma la gran variedad de profesionales con formación disciplinar diversa que ejercen el rol de orientadores en el ámbito escolar (Hernández, 2017; Medina y Huertas, 2017; Monroy, 2017). Una última discusión emerge de la indefinición del campo conceptual de la orientación en sí mismo, porque la comprensión depende de las

funciones del orientador y el espacio que ocupa en lo educativo, esto limita el conocimiento sobre el campo.

En orientación escolar existen varios imaginarios que condicionan el campo. Según el estudio realizado por Meneses (2001), uno de estos, es la idea de que los departamentos de orientación escolar resuelven en poco tiempo los problemas de los estudiantes, sobre todo, de aquellos que necesitan más atención a nivel escolar. También hay profesores que ven en los procesos de orientación escolar en el aula un obstáculo para desarrollar su trabajo y, por tanto, no establecen una relación colaborativa con el orientador. La diversidad de funciones genera en el orientador una sobrecarga laboral que reduce la efectividad de su trabajo dada la alta tasa de estudiantes que por orientador se debe atender, esta cifra oscila entre 600 a 1.000 estudiantes por orientador (Medina y Huertas, 2017; Monroy 2017). Estos aspectos mencionados confirman que la falta de delimitación en las actividades que realiza el orientador e inciden en los procesos de orientación y en la percepción de quienes interactúan con el campo.

La ausencia en formación específica, la imprecisión del campo, la necesidad de establecer marcos de referencias conceptuales homogéneos y las expectativas que tiene la comunidad con respecto a los alcances de la orientación (Hernández, 2017; Medina y Huertas, 2017). Son unas de las varias discusiones que rodean la constitución de la orientación y que precisan ser estudiadas. Es oportuno establecer estudios de pregrado y posgrado específicos para la orientación “lamentablemente se reconoce que en nuestro país no se cuenta con espacios de formación relacionados específicamente con la orientación educativa” (Medina y Huertas, 2017, p. 47) la insuficiencia en la formación de profesionales encargados del campo afecta desde “una férrea fundamentación epistemológica, teórica, metodológica” (Medina y Huertas, 2017, p. 47) el campo conceptual. Esto abre un panorama a que profesionales de otras disciplinas ejerzan esta labor, aunque no cuenten con una preparación específica, lo que aumenta exponencialmente la dispersión de teorías y funciones de la orientación y del rol orientador. La siguiente tabla muestra los resultados de la investigación de Medina y Huertas (2017) en la cual se ubican en porcentajes los datos de los profesionales encargados de atender este espacio en la escuela.

Tabla 1.
Profesionales de otros campos, como Orientadores en Colombia

Profesiones de orientadores	Porcentaje
Licenciatura en psicología pedagogía	35%
Psicología	31%

Trabajo Social	22%
Fonoaudiología	5%
Pedagogía Reeducativa	3%
Ciencias de la Educación	2%
Filosofía	1%

Tomado de Medina y Huertas (2017). P. 48. La Orientación Educativa en Colombia entre la teoría y práctica.

Tradicionalmente se asocia el concepto de orientación con las funciones del orientador y con aspectos relacionados producto de las emergencias del momento, no desde posturas concernientes intrínsecamente con sus bases académicas y epistemológicas. Esto aumenta aún más la incompreensión por parte de los entes de la comunidad y la autocompreensión de quienes ejercen la labor (Hernández, 2017; Medina y Huertas, 2017). La discusión sobre las funciones y la indefinición de la orientación, genera “un evidente distanciamiento de los orientadores con los docentes de otras áreas del conocimiento” (Medina y Huertas, 2017, p.45). El orientador asume un rol no académico que causa un contacto limitado con la comunidad educativa. “La cantidad de estudiantes a cargo de cada profesional es excesiva, hecho que genera insuficiencia en la cobertura total de la población” (Medina y Huertas, 2017, p.53) Situación que dificulta el acercamiento a los estudiantes, profesores, directivos y padres, y por lo tanto desencadena que la comunidad no tenga una comprensión precisa del quehacer del orientador y los alcances de los servicios de orientación.

2.2.2 Orientación escolar en Colombia

En Colombia surge la orientación, dadas las demandas en la formación para el trabajo. Las pretensiones en estas demandas se basan en la falta de conocimientos precisos que debían poseer los sujetos para adquirir un perfil calificado. Hacia “finales de la década de 1940, como consecuencia del desarrollo manufacturero (...) para la producción en industrias textiles y metalúrgica” (Medina y Huertas, 2017, p.24). Por ello se buscó la preparación y capacitación técnica de las personas en diferentes áreas del conocimiento referidos a la manufactura. Lo cual da origen a “las primeras escuelas técnicas dependientes de la División de Educación Industrial y Comercial del Ministerio de Educación” (Medina y Huertas, 2017, p.25), que incluyen los ciclos vocacionales que se llevaban a cabo en un tiempo estimado de dos a tres años dependiente de la orientación del bachillerato. Esto repercute en la capacitación de personas competentes para atender áreas especializadas.

La exigencia por parte del estado, de contar con personas capacitadas para la producción masiva, origina el cuestionamiento de constituir espacios encargados para atender estas cuestiones. Convirtiéndose esta situación en el inicio de la orientación vocacional en Colombia que data del año “1954 con la creación de 6 institutos psicopedagógicos y de orientación profesional” (Medina y Huertas, 2017, p.26). Dichos centros buscaban guiar a los estudiantes en cuanto a la escogencia de carreras y la formación de diferentes habilidades enfocadas al perfil de la época.

Durante el siglo XX, se dan una serie de reformas que consolidan cada vez más el espacio de la orientación vocacional en el país. Entre los años “60 y 70 Colombia comienza a reconocer, dentro de los procesos políticos y normativos, (...) las secciones o departamentos de orientación a cargo de profesionales especializados en orientación vocacional” (Medina y Huertas, 2017, p.27). Radica entonces en el país una preocupación por delimitar las funciones de la orientación en el ámbito escolar. Estas limitaciones atraviesan por cambios sistemáticos y sustanciales en los cuales este campo responde a asuntos relacionados con las necesidades de cada época; orientación profesional, consejería escolar, atención en las dificultades de aprendizaje, convivencia escolar, orientación vocacional, en los ochenta por primera vez se integra al currículo, en los noventa hay un enfoque en la toma de decisiones y acompañamiento. Hacia el año 2000 “pierde el carácter correctivo, normalizador y terapéutico” (Medina y Huertas, 2017, p.42). Desde entonces toma un carácter más preventivo y de atención al desarrollo humano.

Estos aspectos han impactado significativamente la constitución de la orientación escolar en Colombia y en la responsabilidad de las instituciones públicas tal como plantean Medina y Huertas (2017) “se decreta la responsabilidad de los rectores para suministrar un espacio físico, (...) y una partida presupuestal para dar cumplimiento a los servicios de orientación (p.29). Reconocer los diferentes antecedentes que han marcado la historia de este campo ayuda a entender su importancia a nivel educativo y de políticas públicas. Este marco de la historia explica como el “origen de la orientación educativa está en la orientación vocacional” (Medina y Huertas, 2017, p.26).

Es importante subrayar, uno de los temas que acontece en la conformación de la orientación en Colombia es la profesionalización de quienes ejercen el rol de orientador al interior de las escuelas. La formación de estos profesionales hace parte de una de las discusiones amplias en este campo debido a la falta de estudios graduales y posgraduados. “En Colombia no

existe un programa de formación académica, a nivel de pregrado, que forme exclusivamente profesionales en orientación” (Medina y Huertas, 2017, p.47). Esta situación y la legislación vigente han dado paso a que diferentes profesionales accedan al cargo de orientador (Tabla 2).

Existen ciertos aspectos que hacen complejo el perfil profesional del orientador. Como el establecimiento de una “Política que ofrezca un marco de referencia tanto conceptual como procedimental del ejercicio de la orientación y del orientador” (Medina y Huertas, 2017, p.170). Esta situación genera unas particularidades en el perfil del orientador en el ámbito escolar. Uno de los componentes relacionados con el ejercicio de esta profesión es lo actitudinal, ya que se espera que los docentes orientadores fortalezcan el campo a través de su saber, experiencia y relación con su cotidianidad. “porque la realidad social exige promover y mantener procesos de orientación educativa como medio para hacer de la escuela una institución de verdadera formación integral” (Medina y Huertas, 2017, p.52).

Tabla 2.
Profesionales Resolución 15683 del 2016

Formación Académica
1. Licenciados en psicología y pedagogía.
2. Licenciatura en psicopedagogía (sola o con énfasis).
3. Licenciatura en psicología reeducativa.
4. Licenciatura en cualquier área con título de posgrado mínimo a nivel de especialización en orientación.

En la resolución 15683 de agosto de 2016 se dictan las disposiciones del perfil para el cargo del docente orientador. Aquí se estipula que el docente orientador nombrado por el Ministerio de Educación Nacional, debe responder al marco del PEI y del establecimiento educativo, donde se promueva el desarrollo de los estudiantes en aspectos sociales e individuales. Las funciones se dividen en directiva, académica y comunitaria, cada una de ellas guarda a su vez unas específicas (Res. 15683, 2016). Esta descripción expone las diversas funciones que actualmente se le asignan al área de orientación y que materializa el orientador. Según Medina y Huertas (2017) el siguiente cuadro “contiene una clasificación de las principales funciones del orientador y de las actividades más relevantes que ejecutan” (p.115).

El profesional de la orientación escolar no solo se encarga de los trámites burocráticos, sino también de atender de manera particular a cada sujeto en la escuela, liderar los programas de prevención y promoción. Gestionar aspectos no ligados estrictamente a la orientación en la

escuela. Además de cumplir con los protocolos de atención (Comité Distrital de Convivencia Escolar, 2016) funciones que a su vez requieren del profesional movilidad, en su labor profesional.

Tabla 3.

Principales funciones de la orientación escolar

Funciones	Descripción
ATENCIÓN	Atención a docentes. Apoyo a dirección de grupo. Atención a estudiantes y docentes. Desarrollo de programa de bienestar estudiantil.
PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN	Acompañamiento de casos individuales. Trabajo con familias. Proyecto de vida y exploración de sueños. Proyecto de educación sexual. Escuelas de padres. Abordaje de familias con situación de maltrato infantil y sexual. Prevención de consumo de sustancias psicoactivas.
ACOMPañAMIENTO ACADÉMICO	Participara en comités académicos. Asesorías personalizadas a padres y estudiantes. Atención a necesidades educativas especiales. Apoyo académico a dificultades de aprendizaje.
GESTIÓN COMUNITARIA	Ubicación de estudiantes de servicios social comunitario. Remisión de casos especiales a entidades especializadas. Evaluación del impacto de programas y currículo en la formación personal y social de los estudiantes.
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Acompañar el crecimiento de los niños con su familia en una comunidad. Potenciar el desarrollo personal, ocupacional y académico. Contribuir con las subjetividades.
FORMACIÓN E INTERVENCIÓN	Contribuir significativamente en cursos de acción en las vidas de los estudiantes. Evaluar si se requiere intervención correctiva que permite, a ese ser humano, evaluar su camino. Formar en diversos temas a la comunidad educativa.
GENERAR PROYECTOS DE VIDA	“Sembrar la esperanza” Diseño de orientación vocacional y profesional. Construcción de un proyecto de vida personal.

COMPRENDER FENÓMENOS
SOCIALES QUE AFECTAN LA
ESCUELA

Identificar factores externos que afectan la enseñanza y el aprendizaje.
Estudiar las consecuencias de la sociedad actual.
Buscar marcos de referencia que permitan interpretar, de manera
interdisciplinaria, como ello repercute en su contexto escolar.

2.3 Profesores y formación disciplinar

Existen muchas formas de referirse a los profesores. Para este trabajo de grado se delimita a partir de su función y perfil determinados por el Ministerio de Educación Nacional. También se muestra como un actor idóneo que aporta desde su perspectiva a los fenómenos que acontecen en la escuela. Se reconoce como un sujeto capaz de generar cambios en la educación. La complejidad de definir al profesor refleja un panorama histórico sobre sus saberes y la adquisición de su propia identidad que, a su vez, está determinada por las diversas teorías en las cuales el profesor está ligado, “catalogadas como pedagógicas o educativas o formativas o de enseñanza” (Noguera y Parra, 2015, p.74). Cada una de esas nociones está relacionada con diferentes tradiciones de la educación y su teorización. La producción es tan diversa como las denominaciones que se le han designado al profesorado.

Un profesor es una persona dedicada a la enseñanza y dada la particularidad de su trabajo se delimita como un profesional con una identidad común y diferente de otras profesiones (Pavié, 2011; Tardif, 2012). De acuerdo a su perfil es un profesional como afirma Zambrano (2007) “dispuesto a cambiar el rumbo de las cosas, a hacer más humana la vida través de la enseñanza” (p.222). Su oficio trae consigo información, pero también desafíos. El profesor desarrolla su labor en espacios cada vez más complejos y variados, no solo está ligado a la enseñanza sino también a atender exigencias emanadas por la sociedad y el ámbito político. Estas exigencias demandan en el profesor una concepción reflexiva de su práctica “La cual se debe problematizar, objetivar, criticar y mejorar” (Tardif, 2012). Es un sujeto ligado a una base de conocimientos racionales, que se legitima en la construcción y reconstrucción de su práctica. Esto en relación a la premisa del escalafón docente, los educadores crecen en su ocupación como resultado de su práctica y su formación.

Estos profesionales se convierten en actores principales en el proceso de mejora de la educación, dado su nexo con el aprendizaje de los estudiantes y las modificaciones que se dan a través de las reformas educativas. Toma de su experiencia la base de su saber y por lo tanto de sus transformaciones. “El profesor es un sujeto cuya experiencia marca la profundidad de su

saber pedagógico, es un sujeto atento a promover el crecimiento intelectual” (Zambrano, 2007, p.223). Su formación constituye en parte la esencia de la educación, ya que es el actor que eventualmente conecta las políticas educativas y lo que se imparte en el aula. La especificidad del trabajo del profesor constituye una posibilidad para que el estudiante adquiera destrezas que puedan ser aprovechadas para mejorar sus habilidades de aprendizaje y fortalecer de igual manera la escuela (Tardif, 2012).

El perfil del profesor para este trabajo, se determina como un profesional de la educación, dadas las competencias, funciones, condiciones contextuales, sociales y personales que lo constituyen. En la actualidad se reconocen también sus limitaciones ligadas a trámites burocráticos, profesionales cada vez más dependientes de objetivos conductuales, más sujetos a instrumentos de evaluación y rendición de cuentas que como consecuencia incide en el desarrollo de su labor (Hargreaves, 2005; Tardif, 2012). Pese a ello no se distancian de la enseñanza, pero cada vez más con altas cargas de trabajo. Esto conlleva a que los profesores se conviertan en los “primeros críticos de sus propios sistemas educativos” (Tenti, 2006, p.33). Su experiencia y trayectoria, los posiciona como un sujeto de amplios conocimientos, de quien se esperan aportes a cambios significativos en la educación.

La función docente implica una constante reflexión de los procesos de enseñanza - aprendizaje, pero también de todo lo que acontece a la escuela. Los profesionales de la educación están cada vez más sujetos a diferentes retos, no solo se limitan a la relación con sus estudiantes y a impartir saberes sobre una disciplina, sino que al contrario este se ve permeado por diversos aspectos que influyen en su profesión. Atender cuestiones ajenas a la enseñanza de saberes en un aula, como la atención emocional, situaciones particulares de los estudiantes en el aprendizaje entre otras, exigen en los profesores un trabajo más complejo y diverso (Tardif, 2012). Igualmente, el contexto, la inmediatez, y los cambios sociales influyen drásticamente en el desenvolvimiento del profesor. Estas situaciones inciden en la actitud de estos profesionales para discernir sobre fenómenos educativos, pese a las dificultades en las que se ve inmerso. El profesor en el ejercicio de sus facultades y en su relación con el estado se circunscribe al decreto 1278 de 2002, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, que regula su ingreso, permanencia, carrera, funciones y deberes aplicables:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos (p.1).

En la actualidad se ha asignado “una sobrecarga al profesor, creando y consolidando conjuntos de conocimientos impuestos que éste debe dominar” (Hargreaves, 2005, p.82). Pero dada su experiencia y relación del día a día en la escuela, sus dinámicas y la estructura en la cual se desarrolla, se ve dispuesto, en gran medida, a participar de esos cambios. Identificar sus pensamientos, sentimientos y conductas hacia la orientación constituye una posibilidad de conocer el estado actual del campo y definir la relación orientación-profesores. Las actitudes de los profesores hacia la orientación escolar muestran parte de la forma en que esa actividad está posicionada en la escuela. Dentro de los ámbitos que comprenden las funciones del profesor está el “saber convivir” que “se refiere a una dimensión de carácter sociocultural necesaria para que las personas, en este caso los docentes, participen, cooperen y compartan con los demás miembros de la sociedad” (MEN, 2006, p.6). Esto tiene relación con algunos principios de la orientación escolar y con la interacción entre los profesores de aula y los docentes orientadores de los colegios.

En la formación disciplinar los profesionales de la educación son “las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior” (Decreto 1278, 2002, p.1). Según el Ministerio de Educación Nacional a través del decreto 1278 artículo 5, los profesores son “responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica e investigación de asuntos pedagógicos” (p.1). El estatuto de profesionalización docente asegura que la educación “sea ejercida por profesionales idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente” (MEN, 2002, p.9).

Entender a los profesores como profesionales es una manera de reconocer su experticia en ciertos contenidos o campos específicos. En este trabajo de grado se recurre a tres grupos concretos: los profesores de las áreas disciplinares de ciencias sociales, artes y matemáticas. Su rol dentro de los procesos educativos, su trayectoria y el dominio de cada saber permiten suponer diferencias en la manera en que se relacionan con el departamento de orientación escolar. Describir sus actitudes y compararlas permite corroborar esta afirmación.

2.3.1 Profesores de ciencias sociales

El profesor de ciencias sociales se reconoce como una persona “portadora de concepciones y valoraciones particulares que se relacionan con su pertenencia al campo de las ciencias sociales” (Castillo, Cortés, Lucelva, Ortiz, Vélez, Villadiego, Rivas, 2002). Estas concepciones se configuran a partir de su desarrollo profesional, social y cultural, pero también desde el ámbito político. El profesor de ciencias sociales da sentido a su trayectoria desde el marco de su experiencia y realidad como mencionan Castillo et al. (2002). Este es construido en dos procesos “uno, el proceso narrativo construido a partir de la enunciación de los diferentes hitos que marcaron su vida personal y profesional; y dos su proceso político desde la enunciación de sus desempeños profesionales (...) su relación con el estado y su definición como sujeto público” (p.43). El matiz político en su profesión es lo que principalmente distingue a los profesores de ciencias sociales respecto a otros profesores.

Su condición como actores públicos y portadores de un saber específico los posiciona como sujetos “que deben poseer un dominio conceptual, disciplinar, pedagógico y didáctico-metodológico, que les permita abordar y analizar con suficiencia los problemas sociales, epistemológicos y de docencia de las Ciencias Sociales” (MEN, 2002, p.22). Esto les caracteriza por relacionarse con temas temporales, culturales, espaciales, ambientales y relaciones ético políticas que hacen parte de su dominio conceptual. En general, los profesores de ciencias sociales presentan una sensibilidad especial frente a los asuntos de la interacción humana y sus relaciones interpersonales.

2.3.2 Profesores de artes

En la figura del profesor de artes se reconoce un saber disciplinar que incorpora conocimiento, estrategias y técnicas que configuran su rol profesional. Este se identifica con habilidades de experiencia estética, creación y apreciación artística musical, escénica, visual, audiovisual y literaria. Esto acerca a este profesional a instancias sociales que fortalecen el sentido y las significaciones en el colectivo. El conocimiento estético es la característica más importante de un profesor de esta área. La enseñanza de las artes en la escuela permite: “enriquecer la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Como experiencia tanto individual como colectiva de naturaleza social, las experiencias artísticas en la escuela contribuyen a apreciar y cuidar la experiencia de vida del individuo y sus comunidades y los prepara para transfigurar cualitativamente” (MEN, 2002, p.26).

Esta área disciplinar demanda del profesor una idoneidad específica en su campo; casi habilidades singulares. Esto le “permite ser flexible e imaginativo en su aplicación didáctica. Debe ser un observador atento a escuchar a sus estudiantes, abierto a propiciar el intercambio de ideas, la participación y la invención, despertando el interés por comprender la diversidad cultural” (MEN, 2002, p.26). Lo cual abre un panorama diverso al profesor para ejercer su disciplina desde ejes temáticos que reafirman la identidad cultural local, regional y nacional de los estudiantes. Los ejes que componen la enseñanza de las artes en la escuela son:

(a) Educación estética, artística y cultural básica, que corresponde al quehacer del profesor de artes de básica primaria, secundaria y media al cual se le “encarga distintas disciplinas del área de artes, con el propósito de generar cambios cualitativos en la experiencia de los educandos” (MEN, 2002, p.27).

(b) Música, el profesor posibilita en sus estudiantes profundizar en la expresión musical y de esta manera desarrollar competencias musicales. En este eje se promueve la “experimentación, expresión, apropiación y circulación de sentido que incorporan materiales, técnicas, tecnologías y lenguajes asociados al manejo de los sonidos y a la comprensión de su sentido social” (MEN, 2002, p.27).

(c) Artes visuales y audiovisuales, cuyos profesores se caracterizan por su dominio de creación de ideas visuales, artísticas y contextualizadas social e históricamente. Asimismo, facilitan que los estudiantes desarrollen habilidades frente a la “experimentación, expresión, apropiación y circulación de sentido, que incorporan materiales, técnicas, tecnologías y lenguajes asociados a la configuración espacial bidimensional y tridimensional” (MEN, 2002, p.27).

(d) Artes escénicas en las que el profesional encargado de llevar a cabo este conocimiento debe estar en la capacidad de incorporar “materiales, técnicas, tecnologías y lenguajes asociados al movimiento corporal expresivo, al discurso poético, a la puesta en escena y al juego dramático” (MEN, 2002, p.27).

Como se observa el profesor de artes se encarga de desarrollar habilidades diversas pero específicas en el ámbito estético. Entre ellas están las capacidades expresivas y la sensibilidad cultural. Los profesores de artes por lo general son mediadores culturales que enseñan a los estudiantes las características propias de su entorno. Esa sensibilidad hacia lo estético es una manera de construir ideas sobre ellos mismos y los demás, incluyendo las emociones y los

sentimientos. Por estas razones es probable que este tipo de profesores se encuentren más cercanos a los departamentos de orientación escolar que los demás.

2.3.3 Profesores de matemáticas

El profesor de matemáticas domina conceptos, procedimientos, métodos de construcción, validación y comunicación, estructuras cognoscitivas, aplicaciones, construcción de modelos de razonamiento cuantitativo y solución de problemas (MEN, 2002). Pese a ello puede decirse que la enseñanza de las matemáticas es un “fenómeno cultural, que trasciende los límites sociales de la misma manera que la música, la religión, la ciencia, el arte o el deporte” (Bishop, 1999, p.34). Mediante las matemáticas el profesor permite que el estudiante amplíe su capacidad analítica. Es un profesional que se ha formado para desempeñar la enseñanza de las matemáticas, se distingue por emplear técnicas y poseer aptitudes determinadas para el desarrollo del pensamiento numérico, espacial y geométrico, social entre otros.

Es esencial que los profesionales de matemáticas consideren desde su área facultar a sus estudiantes “de un instrumento de valor universal en que apoyar sus razonamientos y tomar decisiones responsables y libres en la sociedad compleja en que vivimos, donde los grandes números y las relaciones causales o probables entre fenómenos hacen parte del diario vivir.” (MEN, 2002, p.23). Desde la cultura matemática se constituyen unos pilares “sobre los que se ha edificado la ciencia moderna, y en consecuencia el desarrollo tecnológico, sus aplicaciones en los distintos campos del conocimiento se consolidan día a día con el avance de la investigación” (MEN, 2002, p.23).

Los valores, creencias y concepciones que se construyen sobre las matemáticas generan estereotipos sobre los profesores de esta disciplina. Por ejemplo, su rigidez y sus deficientes métodos de enseñanza. En todo caso se espera que los profesores de matemáticas consoliden fuertes conocimientos respecto al pensamiento lógico y a las técnicas de construcción de conocimiento científico. Los procedimientos analíticos derivados también constituyen una de sus características. De esa manera se presupone que este tipo de profesores estarían, en principio, más alejados de los procesos propios de la orientación escolar.

En ese sentido es probable que cada grupo de profesores (ciencias sociales, artes y matemáticas) construya actitudes diferentes hacia la orientación escolar. “Las competencias disciplinares constituyen entonces un conjunto de habilidades del docente o directivo docente, relacionadas con sus dominios y saberes específicos, que implican el uso y la aplicación del

conocimiento en situaciones educativas concretas” (MEN, 2002, p.22). El perfil de los profesores, aunque guardan similitud en muchos aspectos relacionados con temas de educación y las situaciones de enseñanza en el aula, se distancian en cuanto a su formación disciplinar y sobre los conocimientos que cada uno posee.

Además, en general el dominio conceptual de las diferentes áreas y su especificidad sobre su disciplina ha generado una brecha o “distanciamiento de los orientadores con los docentes de otras áreas del conocimiento” (Medina y Huertas, 2017, p.45). La diversidad de funciones que cumple tanto el profesor como el orientador la aleja de un trabajo conjunto. Mientras el profesor está sujeto al cumplimiento de las competencias que tiene que alcanzar un estudiante; el orientador se encarga de llevar a cabo funciones que no tienen que ver con la evaluación y alcance de logros. Esto ha hecho que el profesor no reconozca claramente la labor del orientador y quizás el espacio que ocupa la orientación a nivel escolar y educativo. Trabajar en esta relación constituye un esfuerzo por mejorar el trabajo interdisciplinario. La forma como un profesor se relaciona con el conocimiento de la disciplina que enseña es uno de los temas de la construcción de su identidad profesional.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación es cuantitativa, su alcance es descriptivo y se usa un diseño no experimental. El objeto de estudio son las actitudes de los profesores hacia la orientación escolar. Con el fin de estimar las características en una muestra de 90 profesores de tres áreas del conocimiento (ciencias sociales, artes y matemáticas), se toma como instrumento una escala tipo Likert que permite recoger información y conocer cómo los profesores piensan, sienten y actúan hacia la orientación escolar.

3.1 Tipo y alcance del estudio

Esta es una investigación de tipo cuantitativo con un alcance descriptivo. Según Hernández, et al. (2010) este tipo de investigación “es un conjunto de procesos secuenciales y probatorios” (p.4), organizado y riguroso que posee como característica la interpretación de una realidad a través de métodos estadísticos. Es de alcance descriptivo en tanto posibilita determinar las propiedades o características propias de la población referentes a las actitudes hacia la orientación escolar. Posibilita trabajar sobre realidades, resumir los rasgos del fenómeno y finalmente presentar una interpretación basada en datos numéricos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Mendenhall, Beaver y Beaver, 2002; Muñoz, 2011).

La descripción permite recopilar información con respecto a las variables de manera conjunta o independiente. Aunque no es objetivo de la investigación indicar correlaciones entre las variables, sí se contrastan los resultados entre los tres grupos de profesores participantes. La naturaleza nominal y ordinal de la información de las escalas Likert impide realizar correlaciones estadísticas propiamente dichas.

3.2 Hipótesis descriptiva

Mediante el alcance descriptivo se plantea la siguiente suposición debido a que “se puede generar una relación causal tentativa” (León y Montero, 1999, p.107) entre la orientación escolar y las actitudes. Los resultados de las investigaciones que anteceden permiten proponer la siguiente hipótesis: Los profesores de Bogotá presentan una actitud desfavorable hacia la orientación escolar. Entre los grupos de ciencias sociales, artes y matemáticas hay más diferencias que semejanzas en las actitudes hacia la orientación escolar.

3.3 Variables

La variable es entendida como “una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández, et al, 2010, p.93). Son “factores que se espera sean la causa de algo justamente porque no dependen de otra variable” (León y Montero, 1999, p.110). En este estudio las variables serán las siguientes:

(a) Actitud: Es entendida como “un conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de comportamiento que predisponen la relación de un ser humano hacia un objeto físico o social” (Myers, 2004, p.90). Con el fin de medirlas se usa una escala tipo Likert, la cual posibilita conocer el grado de favorabilidad o desfavorabilidad frente al objeto.

(b) Formación disciplinar de los profesores: Profesores de ciencias sociales, profesores de matemáticas y profesores de artes.

3.4 Diseño y participantes

Esta investigación es no experimental debido a que se busca describir las actitudes de los profesores hacia el fenómeno (orientación escolar) sin intervenir en este. Los diseños no experimentales “se limitan a observar y documentar diversos aspectos de una situación o de un fenómeno que ocurre de forma natural” (Núñez, 2011, p.65) y posteriormente analizarlos. Además, es una investigación de diseño transversal porque permite describir una población en un momento dado y conocer puntualmente el estado actual de la situación a diferencia del diseño longitudinal que persigue el estudio de la evolución temporal del fenómeno (Hernández., Fernández y Baptista, 2010; León y Montero, 1999; Núñez, 2011).

Los participantes del trabajo son los profesores de las tres áreas descritas, de Bogotá. Hernández, et al. (2010) mencionan que “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión” (p.173). La muestra para este trabajo investigativo consiste en un conjunto de 90 profesores (Tabla 4).

Tabla 4.
Muestra del estudio

Área disciplinar	Cantidad
Ciencias sociales	30
Artes	30
Matemáticas	30
Total	90

Esta es una muestra no probabilística por conveniencia porque que no brinda a todos los individuos las mismas posibilidades de participar en la investigación. Estos elementos de probabilidad se someten y obedecen a causas relacionadas con las características propias de la investigación se sustenta en las decisiones del grupo investigador y sus objetivos (Hernández, et al. 2010). Los resultados no pueden generalizarse a toda la población.

3.5 Procedimiento

El instrumento utilizado es una escala Likert diseñada y validada por jueces. Esta escala tuvo como objetivo medir en los profesores sus actitudes, en relación a lo que sienten, piensan y cómo actúan hacia la orientación escolar. El proceso para su realización y ejecución se dividió en cuatro momentos:

(a) Construcción de la escala Likert. Esta se encuentra estructurada en los tres componentes de la actitud (pensamientos, sentimientos y conductas). Inicialmente se formularon 60 ítems de acuerdo a los 3 componentes, para identificar en la muestra su actitud hacia la orientación escolar.

(b) Validación de la escala a través de jueces. El análisis y validación del contenido del instrumento, paso por tres jueces quienes cumplieron como criterios: (1) experticia en temas a fines de la investigación, (2) experiencia investigativa y amplios conocimientos en orientación escolar y educación. Los jueces valoraron los ítems con base a dos aspectos: (1) Redacción, que midió el nivel de comprensión del lector con respecto a los ítems. (2) Pertinencia, permitió seleccionar los ítems más convenientes y adecuados para recoger información precisa en la escala. Los expertos calificaron en un rango de 1 a 10 donde diez es el mayor puntaje positivo (Validación por jueces. Anexo 1). Las 21 afirmaciones definitivas fueron seleccionadas al obtener los mayores puntajes promedio entre los dos aspectos, es decir, 7 ítems por componente.

(c) Se realizó una prueba piloto a tres profesores, uno por cada área disciplinar que compone la muestra de la investigación, con el objetivo de valorar la comprensión y aceptación de la escala.

(d) Aplicación de la prueba a 90 profesores de Bogotá: 30 de ciencias sociales, 30 de artes, y 30 de matemáticas. La escala fue creada en la plataforma virtual google drive como

formulario, con el fin de facilitar las respuestas de los profesores. Esta muestra estuvo constituida por profesores de la “Red Distrital de Docentes Investigadores – RDDI” correspondientes al nodo de cada área, por contacto directo y acercamiento a instituciones públicas y privadas. La recolección de datos se realizó entre los meses de mayo, junio y julio de 2018.

3.6 Instrumento

El instrumento (Escala Likert), consta de 21 afirmaciones o ítems que describen aspectos puntuales de la orientación, y sobre los que pueden valorar los profesores (Tabla 5). Estos ítems están conformados a partir de los tres componentes de la actitud; pensamientos, sentimientos y conductas. Se responden en 5 grados u opciones de respuestas (Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). En la escala se encuentran 4 ítems escritos de forma negativa que permitieron garantizar la verosimilitud de los datos.

Tabla 5.
Afirmaciones por componente de las actitudes

Actitud	#	Ítem
SENTIMIENTOS	1	Estoy satisfecho con la labor que realiza el área de orientación.
	2	Me incomodan los procesos de orientación escolar en mi aula.
	3	Me gusta el trabajo que realiza el área de orientación escolar en el colegio.
	4	Es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia.
	5	En orientación escolar se hace seguimiento a los casos individuales continuamente.
	6	La orientación escolar satisface las necesidades pedagógicas en la escuela.
	7	Me siento apoyado en el aula por los procesos de orientación.
PENSAMIENTOS	8	La orientación escolar resuelve los problemas educativos.
	9	La orientación escolar NO responde a las necesidades del contexto.
	10	La orientación escolar apoya el trabajo de los profesores.
	11	La orientación escolar facilita el desarrollo personal del estudiante.
	12	La orientación escolar es necesaria en la escuela.
	13	La orientación escolar es efectiva.
	14	Se reconoce el trabajo del orientador en la escuela.
CONDUCTAS	15	Siempre remito a mis estudiantes al servicio de orientación escolar cuando es necesario.
	16	Remitir a padres de familia a orientación escolar es favorable para los procesos educativos del estudiante.

-
- | | |
|----|--|
| 17 | NO asisto al área de orientación porque siempre está desbordada de trabajo. |
| 18 | Con frecuencia informo a mis estudiantes sobre los servicios de orientación escolar. |
| 19 | Siempre participo de los proyectos que realiza orientación escolar. |
| 20 | Me quejo constantemente del área de orientación de mi institución. |
| 21 | Me apoyo en la orientación escolar para el trabajo de temas transversales. |
-

Ítems negativos: 2, 9, 17 y 20

3.7 Análisis de datos

Además de las descripciones de frecuencias y porcentajes de respuesta en cada uno de los ítems de la escala, se usó el chi cuadrado, que es una “prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas” (Hernández, et al. 2010, p.327). En la prueba se identifica el nivel de dependencia entre las actitudes hacia la orientación escolar y la formación disciplinar de cada grupo de profesores participantes. La prueba se simboliza X^2 , y mediante su método se verifica con más detalle si las variables categóricas (nominales y ordinales) están o no asociadas.

La recopilación de información concerniente a las variables y la obtención de X^2 se realizó mediante el programa de análisis estadístico SPSS, con el cual se construye tablas de contingencia para clasificar los datos obtenidos. Son “útiles para describir conjuntamente dos o más variables” (Hernández, et al. 2010, p.330). Es una técnica efectiva para clasificar los datos obtenidos y resumir estos datos categóricos en un estudio estadístico. Las clasificaciones permiten centrar el interés en estudiar si existe o no una asociación entre variables, así mismo, estimar la intensidad de dicha asociación.

4. RESULTADOS

En este capítulo se identifican y comparan las actitudes de las tres áreas disciplinares de los profesores a partir de los componentes de la actitud. Se responde a dos objetivos: el primero, identificar las actitudes de los profesores hacia la orientación escolar y el segundo comparar las actitudes a través del cálculo estadístico chi cuadrado. Los resultados se encuentran estructurados en tres apartados. El primer apartado contiene seis grupos de tendencias a nivel general que incluyen las respuestas de toda la muestra: (favorables, intermedias y desfavorables)¹, y (tendencia similar entre opciones de respuesta², tendencia favorable intermedia³ y tendencias según los componentes de la actitud). A diferencia del segundo apartado en el cual se consolidan solo las tres primeras tendencias por cada grupo de profesores. En tercer apartado muestra el resultado de la comparación por medio de la distribución de chi cuadrado (X^2).

Los ítems 2, 9, 17 y 20 al encontrarse redactados de forma negativa se ajustaron al análisis estadístico para obtener una escala positiva y garantizar la verosimilitud de los datos. Como ejemplo el ítem 9 (la orientación escolar NO responde a las necesidades del contexto), el cambio convierte la afirmación en: La orientación escolar responde a las necesidades del contexto con un promedio favorable (61,1%) y “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” con un (16,7%). Esto muestra que los profesores reconocen que la orientación escolar contempla las dificultades y características de las poblaciones con las cuales trabaja y atiende.

4.1 Actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá

Con el fin de dar respuesta al primer objetivo específico de este trabajo de grado se identifican las actitudes hacia la orientación escolar en profesores de Bogotá. En general los resultados muestran una actitud favorable hacia la orientación escolar por parte de los profesores. En las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” se presenta un porcentaje de (58,7%) y en las opciones de respuesta “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” (20,3%). Esto demuestra que los profesores reconocen y valoran la orientación escolar en la escuela, aunque identifican los

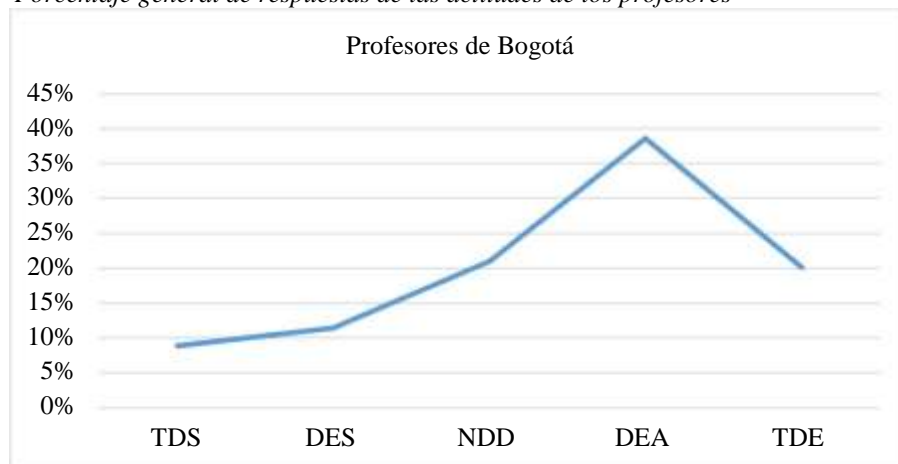
¹ A través de la cantidad de respuestas en las opciones o grados se calcula el valor porcentual. Para la obtención de los porcentajes por tendencias se suman entre (De acuerdo y Totalmente de acuerdo) para obtener la valoración favorable, (En desacuerdo y totalmente en desacuerdo) desfavorable y la valoración intermedia es determinado solo por la opción (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo).

² La tendencia similar entre opciones respuesta; toma el máximo dato obtenido entre los grados de respuesta y se resta el menor dato obtenido. Se ubica el menor intervalo de distancia obtenido como resultado.

³ Ítems que se encuentran en un punto medio entre las opciones de respuesta favorable.

límites del campo, lo que se infiere del porcentaje de la opción “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” con un (21,0%) (Gráfico 1). Para el cálculo de las tendencias de la investigación se describen las frecuencias y los porcentajes de las respuestas por cada ítem (Tabla 6).

Gráfico 1.
Porcentaje general de respuestas de las actitudes de los profesores



4.1.1 Ítems con tendencia favorable

Las afirmaciones 12 y 4 “La orientación escolar es necesaria en la escuela” y “Es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia” obtuvieron (82,2%) y (81,1%) respectivamente, entre las opciones “De acuerdo” y “Totalmente en acuerdo”. Dada la alta favorabilidad en estos ítems, se puede inferir que los profesores aprecian la figura de orientación escolar en la escuela. Es posible que se destaque por ser un espacio óptimo para atender los problemas de convivencia en el que los mismos profesores están involucrados.

Existe un reconocimiento y visibilización del campo de la orientación “en las mismas dimensiones que se encuentran otras áreas del conocimiento en la escuela, como el lenguaje, las matemáticas, la ciencia (...) que se desarrollan en las instituciones educativas por grupos responsables y nombrados para estos desarrollos” (Medina y Huertas, 2017, p.61). A pesar de ser un proceso contemporáneo que se ha insertado en el ámbito escolar, ha exigido que los profesores piensen en el desarrollo no solo escolar de los estudiantes sino más allá de esto, que el estudiante pueda adquirir una serie de habilidades relacionadas con lo social, personal y de prevención, donde se favorezcan otras dimensiones. Los profesores consideran necesaria la orientación dentro de la escuela como un espacio encargado de liderar estos asuntos.

Tabla 6.
Descripción general de porcentajes

Ítem	TDS	DES	NND	DEA	TDE
1. Estoy satisfecho con la labor que realiza el área de orientación	11.1%	23.3%	16.7%	44.4%	4.4%
2. Me incomodan los procesos de orientación escolar en mi aula	2.2%	4.4%	23.3%	38.9%	31.1%
3. Me gusta el trabajo que realiza el área de orientación escolar en el colegio	11.1%	14.4%	23.3%	32.2%	18.9%
4. Es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia	10.0%	4.4%	4.4%	43.3%	37.8%
5. En orientación escolar se hace seguimiento a los casos individuales continuamente	10.0%	7.8%	21.1%	43.3%	17.8%
6. La orientación escolar satisface las necesidades pedagógicas en la escuela	8.9%	13.3%	33.3%	36.7%	7.8%
7. Me siento apoyado en el aula por los procesos de orientación	11.1%	14.4%	30.0%	31.1%	13.3%
8. La orientación escolar resuelve los problemas educativos	7.8%	16.7%	37.8%	28.9%	8.9%
9. La orientación escolar NO responde a las necesidades del contexto	2.2%	14.4%	22.2%	42.2%	18.9%
10. La orientación escolar apoya el trabajo de los profesores	11.1%	13.3%	16.7%	38.9%	20.0%
11. La orientación escolar facilita el desarrollo personal del estudiante	7.8%	8.9%	16.7%	46.7%	20.0%
12. La orientación escolar es necesaria en la escuela	10.0%	2.2%	5.6%	37.8%	44.4%
13. La orientación escolar es efectiva	6.7%	17.8%	33.3%	32.2%	10.0%
14. Se reconoce el trabajo del orientador en la escuela	10.0%	22.2%	23.3%	31.1%	13.3%
15. Siempre remito a mis estudiantes al servicio de orientación escolar cuando es necesario	12.2%	7.8%	11.1%	46.7%	22.2%
16. Remitir a padres de familia a orientación escolar es favorable para los procesos educativos del estudiante	7.8%	3.3%	7.8%	48.9%	32.2%
17. NO asisto al área de orientación porque siempre está desbordada de trabajo	4.4%	4.4%	30.0%	34.4%	26.7%
18. Con frecuencia informo a mis estudiantes sobre los servicios de orientación escolar	11.1%	11.1%	18.9%	43.3%	15.6%
19. Siempre participo de los proyectos que realiza orientación escolar	12.2%	15.6%	17.8%	44.4%	10.0%
20. Me quejo constantemente del área de orientación de mi institución	4.4%	7.8%	24.4%	28.9%	34.4%
21. Me apoyo en la orientación escolar para el trabajo de temas transversales	14.4%	12.2%	22.2%	36.7%	14.4%

TDS= Totalmente en desacuerdo. DES= En desacuerdo. NND= Ni e desacuerdo ni de acuerdo. DEA= De acuerdo. TDE= Totalmente de acuerdo.

4.1.2 Ítems con tendencia intermedia

Los ítems con mayor grado de respuesta entre la opción “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” 8 y 6 son “La orientación escolar resuelve los problemas educativos” y “La orientación escolar satisface las necesidades pedagógicas en la escuela” (37,8%) y (33,3%) respectivamente. Esto indica que los profesores no tienen claridad -o están indecisos- respecto a las problemáticas que se resuelven a través de la orientación escolar. Este resultado puede no ser excepcional, ya que a la orientación se la ha encargado superar las problemáticas que desde educación no se ha logrado mejorar. Tal como mencionan Medina y Huertas (2017) “La orientación y la educación han sido consideradas hasta ahora como procesos complementarios donde la práctica de la primera debe incidir en los niveles de calidad de la segunda” (p.67).

4.1.3 Ítems con tendencia desfavorable

Los ítems 1 y 14 “Estoy satisfecho con la labor que realiza el área de orientación” (34,4%) y “Se reconoce el trabajo del orientador en la escuela” (32,2%) presentaron dichos porcentajes en los grados de respuesta “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. Este es un resultado del cual se deduce que los profesores de manera moderada no se encuentran satisfechos con la labor de la orientación escolar. Esto es posible dada la diversidad y ambigüedad de actividades que se asignan al área de orientación y al orientador: “uno de los rasgos notables se relaciona cuando el concepto de orientación se encuentra determinado por sus logros y alcances del proceso” (Medina y Huertas, 2017, p.66). La falta de delimitación en las actividades y funciones del orientador suelen ser factores asociados a la perspectiva que construyen los diferentes entes del ámbito escolar hacia la orientación.

4.1.4 Ítems con tendencia similar entre opciones de respuesta

La afirmación 7 con tendencia similar entre opciones de respuesta obtuvo un porcentaje más uniforme comparado con las demás afirmaciones. “Me siento apoyado en el aula por los procesos de orientación” obtuvo entre las opciones “Totalmente en desacuerdo” (11,1%), “En desacuerdo” (14,4%), “Ni en desacuerdo, Ni de acuerdo” (30,0%), “de acuerdo” (31,1%) y “Totalmente de acuerdo” (13,3%). Es posible que los profesores no encuentren consenso frente al apoyo que reciben de orientación, lo cual puede deberse a factores como el rol indefinido del orientador, la falta de conocimientos claros sobre el concepto de orientación, la delimitación en las funciones del área, las condiciones de índole laboral, la diversa formación del orientador, y la orientación

como un espacio óptimo para atender a la población. Estos factores inciden decisivamente en el modo en que los profesores conciben el apoyo recibido por orientación escolar.

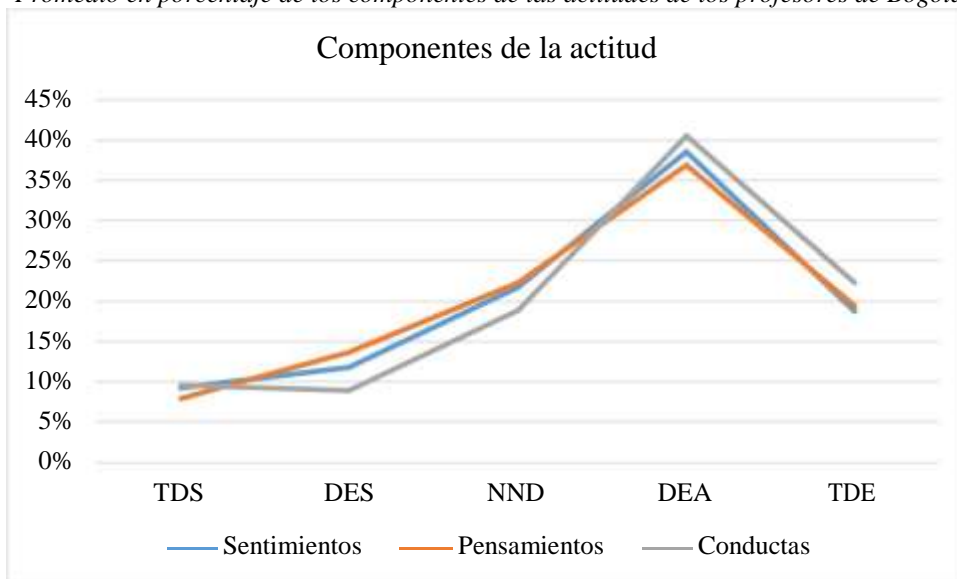
4.1.5 Ítems con tendencia favorable intermedia

El conjunto de ítems restantes obtuvo porcentajes entre los grados de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” una tendencia favorable moderada. Estos no presentan muy alto porcentaje como en las afirmaciones 2, 4, 12 y 15 ni tan similar como en el 7. Estos ítems son 1, 3, 5, 9 10, 11, 17, 18, 20 y 21. (Ver tabla 6). En este sentido, se abre una discusión sobre los aspectos específicos que pueden ser mejorados al atender la perspectiva de los profesores sobre el campo de la orientación, son situaciones particulares que abren espacio a nuevas investigaciones.

4.1.6 Tendencia según los componentes de la actitud

Los profesores participantes en la encuesta muestran mayor favorabilidad en torno al componente conductual de las actitudes hacia la orientación escolar. Aquí se agrupa la mayor frecuencia de porcentajes obtenidos en favorabilidad (Gráfico 2). Mediante los ítems establecidos en la escala Likert en el componente conductual se “Muestran las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud [...] “conducta-actitud” (Castro y Coromoto, 2002, p.40). Esto determina una predisposición a actuar favorablemente hacia la orientación. Es posible que los profesores reconozcan en la orientación escolar un campo ideal para atender tanto a estudiantes como a padres de familia y a los demás entes de la comunidad educativa en general.

Gráfico 2.
Promedio en porcentaje de los componentes de las actitudes de los profesores de Bogotá



En el componente conductual a diferencia de los componentes de sentimientos y pensamientos, se deduce del gráfico 2 que prevalece una relación más cercana entre los profesores y la orientación. Para este caso el componente de conductas hacia la orientación escolar en los profesores, obtuvo una tendencia favorable con un porcentaje de (62,7%), una tendencia intermedia de (18,9%). Entre las opciones “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” (18,4%). Estos porcentajes muestran una tendencia muy alta de favorabilidad en este componente. El ítem 16 “Remitir a padres de familia a orientación escolar es favorable para los procesos educativos del estudiante” en las opciones “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” (81,1%). Este resultado muestra un consenso entre lo significativo que resulta remitir a los padres al área de orientación.

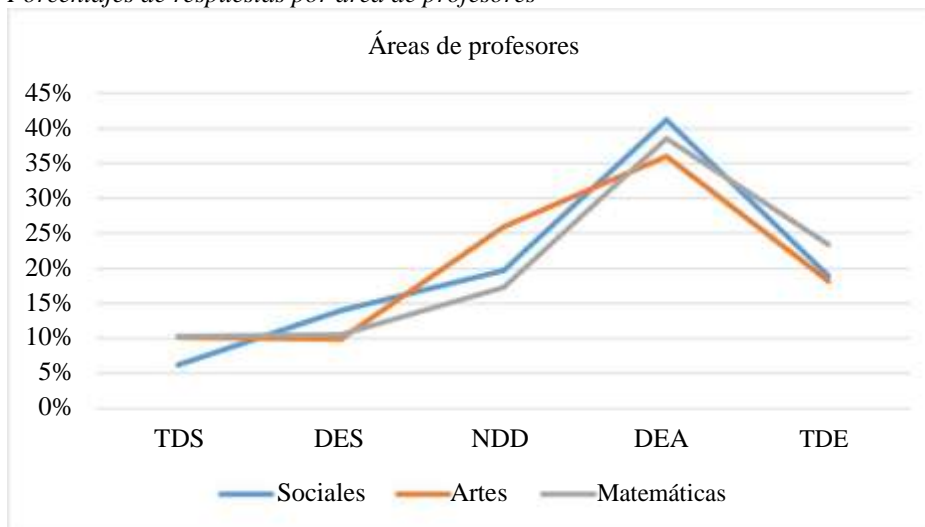
El componente de sentimientos implica aspectos afectivos que hacen parte de los sentimientos de un sujeto, estos lo facultan para establecer juicios evaluativos hacia un objeto. Dichos sentimientos se manifiestan en aprobación o desaprobación de una situación, un lugar, un objeto, entre otros fenómenos que tienden a ser evaluados. En la escala en el componente de sentimientos, se obtuvo entre los grados “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” (57,3%). En las opciones “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” un porcentaje de (21,0%) y una tendencia intermedia de (21,7%). En este componente el ítem 4 con mayor tendencia favorable: “Es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia” (81,1%), se puede inferir que los profesores sienten que la orientación escolar aporta efectivamente a la convivencia y en general a otras situaciones de índole relacional.

El componente de pensamientos acarrea aspectos valorativos basados en los conocimientos y expectativas que se han construido respecto a un fenómeno. En el componente de pensamientos, se obtuvo en los grados “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” un porcentaje de (56,2%), una tendencia intermedia de (22,2%). Entre las opciones “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” (21,6%). Los profesores a través de este componente valoran la orientación favorablemente, aunque la tendencia intermedia y desfavorable presentan una similitud de porcentajes. Es posible que esto se deba a la falta de comprensión de los profesores sobre las funciones y labor de la orientación en la escuela. El ítem 12 “La orientación escolar es necesaria en la escuela” (82,2%) con mayor tendencia favorable, reafirma el valor que se asigna a la orientación, como un área necesaria a nivel escolar y como consenso entre los tres grupos.

4.2 Actitudes hacia la orientación escolar según formación disciplinar

Este apartado muestra las actitudes en los profesores de ciencias sociales, artes, y matemáticas, de Bogotá, participantes en el trabajo de grado. El (gráfico 3), muestra en porcentaje las respuestas por las tres áreas. Allí se observa que en general los profesores, muestran una actitud favorable hacia la orientación escolar. En los siguientes apartados los resultados están estructurados por: ítems con alta tendencia en una dirección de respuesta (favorable y desfavorable) y los ítems con mayor tendencia intermedia.

Gráfico 3.
Porcentajes de respuestas por área de profesores



4.2.1 Actitudes de los Profesores de Matemáticas

Las actitudes en los profesores de matemáticas a nivel general son favorables. En las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” se presenta un promedio de (61,9%), la opción “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (17,3%). En las opciones “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” (20,8%). En este grupo de profesionales, se sitúa la tendencia más alta de favorabilidad. Por otro lado, en la tendencia desfavorable se identifica una similitud en porcentajes entre las tres áreas de profesores.

4.2.1.1 Ítems con tendencia favorable

Las afirmaciones 4 y 12 presentan mayor porcentaje de favorabilidad: “Es necesaria la orientación escolar en los problemas de convivencia” (86,7%) y “La orientación escolar es necesaria en la escuela” (83,3%). Igual que el grupo de profesores de sociales, la orientación

escolar se destaca por la atención de los problemas de convivencia en la escuela. Se deduce que la cercanía con el área de orientación constituye un trabajo conjunto en la formulación de estrategias que fortalecen las relaciones en el clima escolar. Este factor puede estar asociado a la necesidad de intervención de orientación en estos problemas específicos. Autores como Medina y Huertas, (2017); MEN, (2013); Molina, (2002); y Monroy, (2017) han planteado la importancia que adquiere la orientación escolar en el fomento de las buenas relaciones, convivencia en la escuela y en la educación, sumándose como una de las funciones que debe cumplir el profesional en orientación a nivel normativo.

4.2.1.2 Ítem con tendencia intermedia

La afirmación 7 “Me siento apoyado en el aula por los procesos de orientación” obtuvo en la opción “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (36,7%). A pesar de ser un resultado mesurado, plantea la discusión de un encuentro más cercano y de colaboración por parte de los orientadores en los procesos interdisciplinarios con los profesores. Establecer vínculos más cercanos entre profesores y orientadores favorece no sólo a nivel individual, sino a la comunidad escolar en general.

4.2.1.3 Ítem con tendencia desfavorable

El ítem 1 “Estoy satisfecho con la labor que realiza el área de orientación” (46,7%) entre los grados de respuesta “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” presenta el más alto grado de desfavorabilidad. Este aspecto mantiene la discusión con respecto a los limitantes que tiene el área de orientación en el desarrollo óptimo de sus funciones dentro de las instituciones. Situación que puede afectar la perspectiva de los profesores de matemáticas y suma en las actitudes desfavorables sobre su papel. Probablemente su insatisfacción se debe a las expectativas, frente a labores relacionadas con problemas de su área de conocimiento.

4.2.2 Actitudes de los Profesores de Ciencias Sociales

Los resultados exponen en general una actitud favorable hacia la orientación escolar por parte de los profesores de ciencias sociales. En las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” se presenta un porcentaje de (60,2%) a diferencia de las opciones de respuesta “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” con un (20,2%). En la opción de respuesta “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (19,7%). Estos porcentajes, aunque tienden a ser más favorables, presentan una discusión entre las valoraciones desfavorable e intermedia con porcentajes

cercanos pero medidos independientemente. Estos valores pueden estar dados por las expectativas y alcances que se atribuyen tanto a la orientación como al rol del orientador.

4.2.2.1 Ítems con tendencia favorable

En este grupo se hallaron dos ítems con el mismo y más alto porcentaje favorable, 4 y 12, el primero “Es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia” (83,3%), el segundo “La orientación escolar es necesaria en la escuela” (83,3%). Es probable que los profesores de ciencias sociales tiendan a tener actitud más favorable hacia la orientación escolar, dado su perfil y matiz político. Los profesores de esta área suelen tener mayor sensibilidad en asuntos que tienen que ver con la interacción y relaciones interpersonales, estos profesionales “buscan entonces resolver las contradicciones y superar conflictos” (Castillo et al, 2002, p. 44), que afectan la comunidad educativa. Esto parece determinar que se ha gestado una relación entre los profesores de ciencias sociales participantes y el área de orientación para atender principalmente los problemas de convivencia en la escuela.

4.2.2.2 Ítems con tendencia intermedia

En las respuestas de tendencia intermedia se encuentran los ítems 13 y 8 “La orientación escolar es efectiva” con (46,7%) y “La orientación escolar resuelve los problemas educativos” (43,3%). Este resultado puede responder al modo en que los profesores de ciencias sociales identifican la orientación escolar. La posible falta de reconocimiento que se tiene del rol orientador puede incidir en este grado de respuesta, que acumula una mayor frecuencia de indeterminación que se tiene sobre la efectividad de la orientación, en la resolución de problemas educativos. Por lo tanto, esto constituye la necesidad de trabajar en la relación profesores-orientación y el establecimiento de estrategias que permitan comprobar su efectividad en la solución de problemas escolares.

4.2.2.3 Ítem con tendencia desfavorable

En cuanto a la tendencia con más respuestas desfavorables, se encuentra el ítem 14 “Se reconoce el trabajo del orientador en la escuela” con un porcentaje del 50%. El siguiente ítem con mayor porcentaje desfavorable, el 10 “La orientación escolar apoya el trabajo de los profesores” no cumple con el criterio de análisis porque, su porcentaje en favorabilidad (56,7%) supera al desfavorable con (30%). Esto deja ver que la mitad de los participantes del área de sociales tiene una percepción desfavorable con respecto al reconocimiento del profesional encargado de los

servicios de orientación. Es posible que los profesores vean algunos factores asociados como por ejemplo que el orientador no debe estar en aula y responder a las exigencias que sí debe responder el profesor (Medina y Huertas, 2017; Monroy, 2017).

Los autores recogen en sus investigaciones las voces y experiencias de diversos orientadores que ayudan a reconocer las limitaciones de su rol, debido a la indefinición de labores más relacionadas con la gestión que lo distancia de la acción educativa. Esto puede ser un factor que afecta las actitudes de la comunidad con respecto al rol del orientador.

4.2.3 Actitudes de los profesores de Artes

En los profesores de artes los resultados generales muestran una actitud favorable. En las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” se presenta un porcentaje de (54,1%), la opción “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (25,9%). Entre las opciones “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” con un (20,0%). En los porcentajes se observa que la favorabilidad se puntúa con más de la mitad del porcentaje total, a diferencia de lo desfavorable e intermedio con respuestas distantes pero moderadas.

4.2.3.1 Ítems con tendencia favorable

En los profesores de artes, la tendencia de respuesta favorable gira en torno a las afirmaciones 12 y 16: “La orientación escolar es necesaria en la escuela”, con un (80,0%) y “Remitir a padres de familia a orientación escolar es favorable para los procesos educativos del estudiante” (80,0%). Esta tendencia de respuesta manifiesta que los profesores de artes ven en la orientación escolar, un espacio necesario en la escuela. De esto se infiere que el profesor de artes comprende que desde el área de orientación se puede trabajar conjuntamente con otros entes de la comunidad; como es el caso de padres y estudiantes.

4.2.3.2 Ítems con tendencia intermedia

Los ítems como mayor porcentaje en “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” fueron el 6: “La orientación escolar satisface las necesidades pedagógicas en la escuela” (43,3%) y el 13 “La orientación escolar es efectiva” (43,3%). En este caso se estima que no hay consenso entre los profesores en cuanto a la efectividad y satisfacción hacia el área de orientación. Es posible que el cúmulo de actividades a las que debe responder la orientación escolar en la escuela, disminuye el óptimo desarrollo de sus funciones, lo que, a su vez, incide en las actitudes de otros sobre este concepto.

4.2.3.3 Ítems con tendencia desfavorable

Los ítems con mayor tendencia desfavorable son el 19 y el 1, ambos, con un (33,3%). El ítem “Siempre participó de los proyectos que realiza orientación escolar” (33,3%), muestra una actitud desfavorable pero moderada con respecto a la participación que tienen los profesores de artes en las actividades lideradas por orientación. El ítem “Estoy satisfecho con la labor que realiza el área de orientación” a pesar de tener mayor porcentaje desfavorable, no cumple con el criterio de análisis debido a que la favorabilidad es mucho más alta con (50%) entre las opciones de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. A su vez, este grupo de profesores tiene una tendencia similar entre opciones de respuesta en el ítem 19, lo cual demuestra su indecisión al definir su participación en dichos proyectos.

4.3 Cálculo chi cuadrado de ítems por respuesta

A través del cálculo (X^2) se comparó la variable con las respuestas por ítem, esta variable es la formación disciplinar de los profesores. Los resultados del (X^2) mostraron solo una asociación entre los 21 ítems calculados con una significancia del 18.364, para el ítem 13 “La orientación escolar es efectiva”. Esto indica que se asocian las respuestas a la formación de los profesores. (Tabla 7).

El chi cuadrado permitió hallar la probabilidad de la relación de dos categorías. Como se dijo, de los 21 ítems calculados sólo uno presenta asociación, el ítem 13, lo cual implica un resultado importante. Significa que existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas para ese ítem entre cada uno de los tres grupos de profesores participantes. Los porcentajes muestran estas características ya que los que más consideran favorable a la orientación son los profesores de matemáticas y quienes más alejados están son los profesores de artes (Tabla 8).

Tabla 8.
Tabla de contingencia de porcentajes formación disciplinar / ítem 13

La orientación escolar es efectiva					
Área	TDS	DES	NDD	DEA	TDE
Sociales	3,3%	16,7%	46,7%	26,7%	6,7%
Artes	10,0%	20,0%	43,3%	13,3%	13,3%
Matemáticas	6,7%	16,7%	10,0%	56,7%	10,0%

Los profesores de matemáticas consideran efectiva la orientación escolar y deja a su cargo asuntos que solo esta área puede resolver. Es probable que, a diferencia de los demás profesores, los de artes consideren no necesitar constantemente de la orientación escolar y por tanto prescinden de sus funciones. Es probable que la especificidad incida en la cercanía que tiene estos grupos de profesores hacia la orientación escolar, ya que el profesor de matemáticas se encuentra más alejado en su formación profesional de asuntos que tienen que ver con las humanidades, a diferencia de los profesores de las otras áreas dado sus perfiles; situación que supone la principal diferencia entre la relación de los profesores y la orientación escolar.

Tabla 1.

Cálculo de chi cuadrado (X^2) entre la formación disciplinar de profesores y cada ítem

Ítem	Formación Disciplinar X²
1. Estoy satisfecho con la labor que realiza el área de orientación	8.157
2. Me incomodan los procesos de orientación escolar en mi aula	3.808
3. Me gusta el trabajo que realiza el área de orientación escolar en el colegio	3.128
4. Es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia	6.725
5. En orientación escolar se hace seguimiento a los casos individuales continuamente	5.123
6. La orientación escolar satisface las necesidades pedagógicas en la escuela	10.232
7. Me siento apoyado en el aula por los procesos de orientación	4.161
8. La orientación escolar resuelve los problemas educativos	4.472
9. La orientación escolar NO responde a las necesidades del contexto	4.518
10. La orientación escolar apoya el trabajo de los profesores	9.233
11. La orientación escolar facilita el desarrollo personal del estudiante	10.350
12. La orientación escolar es necesaria en la escuela	7.862
13. La orientación escolar es efectiva	18.364
14. Se reconoce el trabajo del orientador en la escuela	9.843
15. Siempre remito a mis estudiantes al servicio de orientación escolar cuando es necesario	10.978
16. Remitir a padres de familia a orientación escolar es favorable para los procesos educativos del estudiante	4.396
17. NO asisto al área de orientación porque siempre está desbordada de trabajo	6.530
18. Con frecuencia informo a mis estudiantes sobre los servicios de orientación escolar	9.663
19. Siempre participo de los proyectos que realiza orientación escolar	11.851
20. Me quejo constantemente del área de orientación de mi institución	6.507
21. Me apoyo en la orientación escolar para el trabajo de temas transversales	2.617

8 gl. X² crítico=15,51, p< 0.05

Esta asociación muestra que los profesores de matemáticas consideran más efectiva a la orientación, que los profesores de artes, en este ítem se presentan más diferencias que consenso entre los tres grupos. Es necesario un trabajo interdisciplinar entre la orientación escolar y los profesores de diferentes áreas y de esta manera fortalecer las actitudes favorables frente a la efectividad de la orientación en el campo escolar. Para esto habría que trabajar en el aspecto de reciprocidad, donde el profesor de artes considere que desde las funciones de la orientación se contempla el trabajo con su área. Se debe procurar aumentar la participación de los profesores que consideran menos favorable la orientación en cuanto a su afectividad.

5. DISCUSIÓN

Este apartado cumple el objetivo específico dos, en el cual se analizan las actitudes hacia la orientación escolar de los profesores de ciencias sociales, artes y matemáticas de Bogotá. Se ubican diferentes aspectos relevantes que surgieron en los resultados de la investigación y que presentan las actitudes de los profesores hacia el campo. Los asuntos que se destacan permitieron comprobar la hipótesis y dar respuesta al problema planteado. Este estudio usó una escala Likert de 21 ítems, útil para ser aplicada a profesores. El instrumento reunió los grados de acuerdo o desacuerdo hacia la orientación escolar por parte de la muestra a la que fue aplicado.

5.1 Contraste con la hipótesis descriptiva

La hipótesis planteada en este estudio se articula con los planteamientos y argumentos que se tejen en la problematización. La orientación se ha consolidado con precariedad de discursos y práctica fragmentada en la escuela, aspectos que inciden en las perspectivas y actitudes que la comunidad construye sobre el campo. Es así, que esta falta de delimitación conceptual genera escepticismo en los profesores, por lo tanto, se consideraba más probable que los profesores tuvieran una actitudes desfavorable sobre la orientación escolar.

La hipótesis de la investigación se analiza en dos instancias. La primera, los profesores de Bogotá presentan una actitud desfavorable hacia la orientación escolar. La hipótesis se desvirtúa puesto que en este estudio los profesores a nivel general presentan actitudes favorables con un (58,7%). Adicionalmente, estudios anteriores permitieron comparar esta favorabilidad y la influencia que representa estudiar las actitudes de esta población para fortalecer el campo conceptual de la orientación (Camargo y Gómez, 1978; Cholewa et al, 2016; Hincapie y Arbeláez, 1979; Mejía y Cubillos, 1974; Messi et al, 2016; Owino y Odera, 2014). Esto demuestra que la mayor parte de los profesores ven la orientación escolar como un espacio necesario para atender asuntos de los cuales solo un área especializada puede encargarse, como la convivencia y los procesos educativos de los estudiantes. Esta representatividad e importancia que los profesores dan a la orientación, coincide con aspectos evaluados en la encuesta en cuanto a la necesidad de un campo de orientación en el ámbito escolar.

En segunda instancia la hipótesis propone que, entre los profesores de ciencias sociales, artes y matemáticas hay más diferencias que semejanzas en las actitudes hacia la orientación escolar. Los resultados difieren con la hipótesis, entre los profesores hay más consenso que

diferencias (Gráfico 3). Esto mantiene la discusión en cuanto a la relevancia que para los profesores implica el área de orientación escolar. En concordancia con Monroy (2017) “La importancia ha sido tal y tan vigente, que incluso al 15 de marzo de 2013, se legisló para valerse de los aportes de esta labor en las instituciones educativas” (p.20). Esto exhibe la influencia que representa la orientación en el ámbito escolar.

La asociación del chi cuadrado (X^2) con el ítem 13 “La orientación escolar es efectiva” muestra que los profesores de matemáticas consideran mucho más efectiva el área, a diferencia de los profesores de artes quienes consideran menos efectiva la orientación. Se puede afirmar que existe relación entre la formación disciplinar y la efectividad de la orientación. Se presenta mayor tendencia en valorar favorablemente a la orientación por parte de los profesores de matemáticas, a diferencia de los profesores de artes quienes valoran menos favorable a la orientación en el ítem asociado. Los 20 ítems restantes no presentan asociación alguna.

5.2 La necesidad de la orientación escolar

La orientación escolar se inserta a la escuela, de manera sistemática. A mediados del siglo XX, la orientación se encuentra relacionada con la formación de personas capacitadas para el trabajo industrial y manufacturero. A nivel nacional la orientación ha respondido a la necesidad que emerge en cada momento coyuntural de la historia. Esto sitúa a la orientación escolar como un espacio necesario e imprescindible en Colombia para atender este aspecto específico, incluso como un campo que debía ser dispuesto en las políticas educativas. La orientación ha estado sujeta a resolver problemáticas que han surgido en diferentes momentos de la historia. En el siglo pasado “la orientación era importante para mejorar la inserción laboral, luego para mejorar el rendimiento académico, hace unos años para fomentar la convivencia, y recientemente se está proyectando su importancia con base en la construcción de la paz” (Hernández, 2017, p. 2).

Los profesores de ciencias sociales, artes y matemáticas de Bogotá participantes de manera unánime piensan que la orientación escolar es un espacio necesario. En los resultados los profesores muestran altos grados de favorabilidad hacia la afirmación “la orientación escolar es necesaria en la escuela”. Diferentes estudios han planteado que las actitudes de los profesores expresan la necesidad de cambios educativos, en donde estos profesionales consideran que los servicios de orientación y consejería contribuyen a la educación y a la solución de diferentes problemáticas. (Cholewa, et al. 2016; Mejía y Cubillos 1974; Camargo y Gómez 1978). Los estudios mencionados plantean la forma en que la orientación se ha incorporado como un espacio

imprescindible para atender situaciones que no solo se limitan a aspectos académicos, sino también afectivos y sociales que atañen a la comunidad educativa en general.

Los profesores pese a que consideran necesaria la orientación escolar, estiman algunos factores que recaen en la falta de precisión sobre por qué es necesaria. Aunque la orientación escolar se sitúa favorablemente, hay aspectos específicos que se recogen en la escala que podrían mostrar indicios sobre esta falta de claridad. Situaciones tales como: limitación en las funciones del orientador, reconocimiento de este profesional y la falta de trabajo interdisciplinar hacen difuso un reconocimiento claro sobre esta necesidad.

5.3 La orientación escolar y el profesorado

La orientación escolar a pesar de ser un área que cumple múltiples funciones, ha centrado su labor esencialmente en los estudiantes. Situación que ha incidido en las actitudes de los profesores, debido a que la relación con esta área no es estrictamente (profesor-orientación), sino por el contrario, esta relación se ve mediada por la atención que se brinda al estudiante. Según la investigación; “actitudes de la comunidad educativa de los colegios nacionales de Bogotá hacia los servicios de orientación y asesoría escolar” (Hincapié y Arbeláez, 1979), los profesores y directivos no son directamente beneficiados por los servicios. Otro factor que incide en gran medida en que las actitudes de los profesores sean favorables o desfavorables, es su formación disciplinar, esto se ajusta a las actitudes que presentan la muestra de esta investigación.

El profesor de matemáticas se forma en aspectos más puntuales como el razonamiento cuantitativo, solución de problemas y desarrollo del pensamiento numérico (MEN, 2002) que lo faculta para entender y ver situaciones concretas donde el estudiante se ve afectado en su área específica. Por otra parte, los profesores de ciencias sociales manejan aspectos relacionados con asuntos cercanos a la interacción humana y las relaciones interpersonales (MEN, 2002) lo que posibilita que este profesional adquiera habilidad para reconocer situaciones a un nivel abstracto, que afectan el sujeto en las dimensiones afectivas y sociales que inciden en lo académico. Los profesores de artes dada su formación poseen habilidades desde lo sensible, artístico, estético y creativo (MEN, 2002) que les facilitan reconocer diversas problemáticas que afectan la individualidad.

Lo anterior se ve reflejado en los resultados donde se muestran diferencias significativas en cuanto a las actitudes de los profesores entre las tres áreas en el ítem “La orientación escolar es efectiva” allí se muestra que para los profesores de matemáticas la orientación escolar es muy

efectiva, diferente de las actitudes de los profesores de artes y sociales quienes no exponen claramente su postura frente a la efectividad del campo. Mediante la prueba chi cuadrado se obtiene una asociación que demuestra la relación entre el área de formación disciplinar de matemáticas con la tendencia de favorabilidad en el ítem mencionado.

Es probable que los profesores de matemáticas asocien la efectividad de la orientación con datos concretos, es decir, para estos es quizás más sencillo cuantificar la efectividad del área, un ejemplo puede ser; que un profesor de esta área remita 5 estudiantes a orientación por problemas de aprendizaje y 3 presenten mejoras en su rendimiento. Diferente a un profesor de ciencias sociales y artes, en donde se pueden hacer visibles problemas de índole afectivo que a pesar de ser intervenidos por orientación, los resultados no pueden ser tan evidentes como aquellos que se relacionan con el rendimiento o aprendizaje. Es quizás por esto que el profesor de matemáticas considere efectiva la orientación.

Es evidente que los profesores se forman con habilidades específicas de su área que los faculta para desarrollarse como profesionales idóneos de su disciplina. Esto incide claramente en cómo ellos se desenvuelven en su vida profesional. Es probable que un profesor de matemáticas al formarse en aspectos de orden más cuantitativo, numérico y sobre las ciencias exactas, no posea habilidades para orientar. Como tal vez si las han adquirido los profesores de artes y sociales, quienes por sus perfiles están más próximos a las humanidades. Por ende, poseen capacidades más cercanas a la interacción y a las relaciones interpersonales que les facilita guiar, aconsejar, direccionar u orientar a sus estudiantes. Estas pueden ser las principales diferencias entre los profesores de ciencias sociales, artes y matemáticas.

5.4 El reconocimiento de la orientación por parte de los profesores

Uno de los problemas que ha hecho parte de la configuración de la orientación ha sido la ambigüedad de sus funciones. Actualmente la resolución 15683 del MEN, reglamenta las funciones del docente orientador. Unas de estas exponen la promoción y prevención de la convivencia escolar que debe ser atendida por el orientador. Según la ley 1620 el comité de convivencia trabaja en conjunto con este profesional el cual apoya estrategias para fortalecer el clima escolar. El orientador se ciñe a la normatividad vigente en donde se debe promover proyectos que tienden a favorecer el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la educación para la sexualidad. Estos aspectos en gran medida visibilizan el trabajo de la orientación escolar. “Algunos orientadores, como parte de las demandas diarias institucionales

por parte de padres, docentes, estudiantes y los mismos directivos docentes, han tenido que asumir asuntos de la convivencia escolar desajustados al desempeño de sus funciones” (Monroy, 2017, p. 79).

Los profesores a nivel general, sienten que “es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia” con un muy alto grado de favorabilidad. Esto indica claramente que “la mayoría de las veces se confunde la orientación con sus aspectos relacionados (...) La convivencia escolar no es igual a la orientación” (Hernández, 2017, p. 2). Quizás los docentes con funciones de orientador han demostrado ser asertivos y competentes en la atención de situaciones de conflictos. Indirectamente se han delegado funciones que no son de su competencia, pero que resultan positivas para el contexto escolar, lo cual incrementa las actitudes favorables frente a este componente por parte de los profesores.

En gran parte de la investigación se subraya la importancia que otorgan los profesores a la orientación escolar. Cabe resaltar que la afirmación con mayor grado de desfavorabilidad es sobre el reconocimiento del orientador; algunas investigaciones puntuales plantean la importancia de que los orientadores participen en jornadas institucionales y así se difunda y comunique a la comunidad cual es la identidad concreta del orientador (Hincapié y Arbeláez, 1979; Monroy, 2017). Este atiende situaciones de orden emocional y de procesos educativos en los estudiantes que amplían el reconocimiento de este profesional en el ámbito escolar.

Al interior de las instituciones se convierte en el profesional indicado para atender estas problemáticas que inciden al interior de la comunidad escolar. Es el orientador precisamente quien presta atención a diversos asuntos que en ocasiones desbordan su función, son estas demandas las que generan expectativas sobre lo que espera la comunidad en general de la orientación. En cierta medida, el reconocimiento del orientador se ve afectado por diferentes factores; la invisibilización, desprestigio de su labor al considerarlo un obstáculo, consenso en lo que esperan los diferentes entes de la comunidad, recursos físicos y económicos deficientes y la amplia demanda de atención de estudiantes por orientador son los mayores limitantes en la comprensión de su rol (Hernández, 2017; Medina y Huertas, 2017; Meneses, 2001; Monroy, 2016; Mejía y Cubillos, 1974).

Es posible que los profesores consideren que el orientador sea el encargado de atender diversos asuntos de los cuales los profesores son mediadores y no directamente beneficiados. Es probable que los profesores se vean ajenos a los servicios que presta orientación escolar y, por lo

tanto, no tengan una percepción clara sobre su rol. Una de las funciones principales de la orientación gira en torno a que "en todos los establecimientos educativos se preste un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos" (Res. 15683, p. 113). La labor del orientador se centra en el estudiante y se desestima la relación con el profesor. Sería necesario establecer políticas donde exista una relación directa entre el profesor y el orientador, que permitan que estos se consideren apoyos mutuos y no obstáculos en sus labores.

A propósito, los ítems "me siento apoyado en el aula por los procesos de orientación" y "la orientación escolar apoya el trabajo de los profesores", exponen una alta tendencia similar entre las respuestas de los profesores. En este sentido, al parecer existe un marcado consenso, en sentirse medianamente apoyados por orientación. Es una cuestión que fundamenta la necesidad de trabajar en la relación profesor-orientador, donde se creen espacios que fortalezcan el conocimiento sobre la orientación escolar por parte de los profesores.

En el estudio de Mejía y Cubillos (1974) se concluyó mostrando la necesidad por crear medios adecuados para aumentar el conocimiento sobre la orientación, a través de seminarios, difusión de conocimiento, conferencias y demás acciones que brinden esta comprensión. La divulgación de estas estrategias sobre la orientación debe propender por generar claridad sobre sus funciones, métodos de trabajo para la atención, prevención y promoción e intervención, procesos, alcances, enlaces instituciones que se establecen desde el área, nivel de participación en proyectos institucionales y en comités escolares de convivencia. Los conocimientos claros sobre estos aspectos incidirán profundamente en oportunas intervenciones a los estudiantes que lo requieran, el enlace con el profesor es una estrategia útil para que los procesos de orientación escolar tengan mayor impacto.

En esta medida, se debe buscar como finalidad que los profesores adquieran conocimientos precisos sobre el área. Esto podría generar procesos colaborativos que proporcionen un trabajo interdisciplinario, donde se favorezca el bienestar institucional. Como efecto los maestros podrán poseer y adquirir habilidades para solucionar y/o atender casos cotidianos en el aula. La consulta profesor-consejero es una estrategia eficiente para servir a los estudiantes, esto maximiza el trabajo de la orientación a través del profesor (Cholewa, et al. 2016). Es decir, que no solo se trata de trabajar exclusivamente con los estudiantes, sino por el contrario, en su beneficio es importante tejer redes con los profesores. Estas relaciones

profesionales pueden permitir que el profesor y el orientador sigan una misma ruta de atención, el trabajo en equipo será una forma de intervenir situaciones específicas que deben ser tratadas por el orientador. Este trabajo en conjunto aumentará la efectividad y por ende la favorabilidad por parte de la comunidad escolar.

5.5 Recomendaciones para investigaciones a mediano plazo

En el grupo de ítems con tendencia favorable intermedia, se concentran aspectos singulares que pueden ser investigados con profundidad. Los resultados muestran claramente cómo los profesores responden a las afirmaciones favorablemente, pero en una medida mesurada. Estos resultados recogen aspectos precisos sobre las actitudes de los profesores hacia el campo y que inciden en su perspectiva: la satisfacción de los profesores hacia la orientación, el conocimiento frente a los seguimientos de casos individuales, los límites en las funciones, los conocimientos claros sobre el área de orientación que le permitan al profesor informar a sus estudiantes sobre sus servicios, y el trabajo profesor-orientación para tratar temas transversales. Estos se convierten en aspectos fundamentales para entender el posicionamiento de la orientación en la escuela desde la perspectiva de los profesores. Investigaciones similares han encontrado que la orientación escolar ha estado sujeta a evaluación por sus logros y alcances, lo cual incide en las representaciones que los sujetos construyen de este espacio y las expectativas que sobre ella se generan (Meneses, 2002; Medina y Huertas, 2017; Hincapié y Arbeláez, 1979; Owino y Odera; 2014).

La orientación exige ir más allá de una discusión basada en la heterogeneidad de sus funciones. Requiere ser entendida como un ejercicio que se ha enriquecido de las experiencias in situ, que supone un dominio de saberes amplios que han contribuido a la educación. La escasa producción investigativa, ha sido un factor que ha incidido determinantemente en la comprensión y heterogeneidad de discursos que rodean a la orientación (Hernández, 2017; Meneses, 2002). Es imprescindible estudios (Cuantitativos y cualitativos) que describan el impacto de la orientación escolar y sustenten su importancia, esto contribuirá a desarrollos conceptuales sólidos y por ende a la comprensión por parte de terceros, incluso a la autocomprensión del rol orientador.

La asociación entre la formación disciplinar del profesor representó un aspecto relevante de la investigación. Entre las actitudes hacia la orientación escolar de los profesores no se presenta una amplia dispersión, pero estas mínimas diferencias exponen la necesidad de trabajar en ellas. Es importante que los profesores logren “entender la orientación escolar como el proceso

de un departamento y no de un profesional” (Monroy, 2017, p.98). El trabajo del orientador también es eje fundamental, este profesional debe propender por fortalecer su espacio; a través de estrategias dirigidas y guiadas por él, que fundamente su labor y aumenten su reconocimiento. Intervenciones lideradas por el área con datos concretos puede ser la mejor manera de acentuar en sus resultados y en las problemáticas puntuales que debe atender una institución de manera común (profesores, directivos, padres y estudiantes).

Cada vez la orientación escolar adquiere más importancia no solo a nivel escolar, sino también en la educación general. Existen una serie de variables que posiblemente influyen en la actitud de los profesores sobre el reconocimiento de esta área. Se estiman factores interesantes de estudiar, ya que esta investigación no tuvo en cuenta variables como tiempo de servicio, prestación del mismo en sector público o privado, edad o sexo que pueden mostrar elementos sustanciales para valorar el fenómeno (orientación).

Finalmente, uno de los aspectos más llamativos de la investigación es la convivencia, de allí se desprende gran parte de favorabilidad de los profesores hacia la orientación. Esto plantea cuestionamientos precisos sobre la forma en que los profesores comprenden el área. Esto se constituye como un problema específico donde los métodos y las funciones se anteponen a la falta de claridad conceptual. Este estudio respondió a recomendaciones planteadas por investigaciones anteriores, donde se invita a recoger las perspectivas de los entes de la comunidad sobre la orientación escolar. Se sugiere que próximas investigaciones tengan en cuenta las ideas planteadas a lo largo de este capítulo, especialmente en aquellas donde los profesores presentan más actitudes desfavorables y de esta manera se pueda nutrir y fortalecer el campo.

6. CONCLUSIONES

(a) Las actitudes de los profesores presentaron una tendencia favorable hacia la orientación escolar con un (58,7%). Entre las tres áreas ciencias sociales, artes y matemáticas hay consenso en considerar que la orientación escolar es necesaria, esto abre un espacio para trabajos puntuales de orden cualitativo para entender este fenómeno.

(b) La orientación escolar se asocia con mayor frecuencia a la solución de problemas de convivencia (81,1%). Esto permite concluir que, aunque este es un aspecto favorable y relevante en los resultados de la investigación, es pertinente que los profesores distingan las funciones y los alcances del área; que no solo se limitan al trabajo de la convivencia.

(c) Entre los profesores hay mayor consenso que diferencias. La prueba X^2 expone la diferencia más significativa entre las áreas, donde los profesores de matemáticas son quienes consideran más efectiva la orientación (66,7%) con un porcentaje superior al obtenido en los profesores de ciencias sociales y artes (33,3% y 26,7%) respectivamente. Es posible que esto se deba a su formación lógica y matemática, porque para este profesional es más fácil evaluar en términos cuantificables la efectividad de un proceso. Es importante ampliar la perspectiva de los profesores.

(d) En la investigación se subrayan aspectos puntuales que tienden a ser desfavorables: la satisfacción con los servicios de orientación (34,4%), el reconocimiento del orientador (32,2%), y la participación en los proyectos liderados por orientación (27,8%). Estos son asuntos específicos a trabajar en la relación profesores-orientación.

REFERENCIAS

- Camargo, M., & Gómez, C. (1978). Actitudes y expectativas de los maestros de primera del distrito frente a la creación de un programa de orientación escolar (tesis de pregrado). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Castro, B., y Coromoto, J. (2003). Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. Terragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Castillo, E., Cortés, J., Lucelva, Leyna., Ortiz, A., Vélez, G., Villadiego, A., Rivas, A. (2002). Los maestros de las ciencias sociales. Colombia, Editorial Magisterio
- Cholewa, B., Goodman, E., Thomas, A., Cook, J. (2016). Teachers' Perceptions and Experiences Consulting with School Counselors: A Qualitative Study. Recuperado: https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1424&context=edu_fac
- Comisión Nacional del Servicio Civil. (2010). Acuerdo 151. Colombia. Recuperado <https://www.cnsc.gov.co/>
- Comité Distrital de Convivencia Escolar. (2016). Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Colombia. Recuperado http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Protocolos_Consolidados.pdf
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: España.
- Hernández, O. (2017). La orientación educativa en Colombia. Bogotá, D.C
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México
- Hincapié, C., & Arbeláez, M. (1979). Actitudes de la comunidad educativa de los colegios nacionales de Bogotá hacia los servicios de orientación y asesoría escolar (tesis de maestría). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- León, O., Montero, I. (2001). Diseño de investigaciones, introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación. España, Concepción Fernández
- Medina, R., Huertas, D (2017) La orientación educativa en Colombia, entre la teoría y la práctica. Bogotá, Colombia: Uniediciones

- Mejía de Bonfante, E., Cubillos, G. (1974). Actitudes del profesorado hacia la orientación y asesoría escolar y hacia el cambio de la educación (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Mendenhall, W., Beaver, R., Beaver, R (2002) Introducción a la probabilidad y estadística. México. Thomson.
- Meneses, G. (2001). Orientación educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de educar*, 3(5), 15-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31103502.pdf>
- Messi, L., Rossi, B., Ventura, A (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 110-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33334658000>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Docente de básica secundaria y media – matemáticas. Colombia. Recuperado: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_13_Matematicas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Documento guía evaluación de competencias evaluación de competencias ciencias sociales. Colombia. Recuperado: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles310888_archivo_pdf_ciencias_sociales.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Docente de básica secundaria y media - educación artística y cultural. Colombia. Recuperado: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles328355_archivo_pdf_6_educacion_artistica_cultural.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Estatuto de Profesionalización Docente. Colombia. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Resolución 15683, 2016. Colombia. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley 1620 – 2013. Colombia. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

- Molina, D. (2002, 04 de agosto). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Revista Ibero-Americana de educación. Recuperado: <http://rieoei.org/oe01.htm>
- Monroy, J. (2017). Panorama actual de orientación escolar en las instituciones educativas Gráfico 1 oficiales de Cundinamarca: Estudio de caso provincia de Ubaté. (Tesis de postgrado). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia
- Mosquera, J. (2013) Sistema general de Orientación educativa en Colombia. (Tesis de Magister).University Of New Mexico USA, Mexico.
- Myers, D. (2004). Exploraciones en psicología social. Madrid: McGraw Hill.
- Noguera, C., Parra, G. (2015). *Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica a la(s) críticas(s)*. Pedagogía y Saberes, 43, 69-78. Recuperado <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3868/3419>
- Núñez, I. (sf). Diseños de investigación en psicología. Barcelona. Recuperado: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20322/1/Dise%C3%B1o_de_investigaciones.pdf
- Owino, J., Odera, F. (2014). Constraints affecting attitude of teache towards practicing guidance and counselling in primary schools in Kisumu West Sub County. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. Recuperado: <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2014/08/CONSTRAINTS-AFFECTING-ATTITUDE-OF-TEACHERS-TOWARDS-PRACTICING-GUIDANCE-AND-COUNS>
- Ortego, M., López, S., Álvarez, M. (2013). Ciencias Psicosociales las actitudes. Recuperado: https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_04.pdf
- Parras, A. (2009) Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas: CIDE: Madrid.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Chile. Recuperado: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Tardif, M. (IPE Virtual). (2012). Seminario IPE UNESCO 2012. (Video). <https://vimeo.com/51177647>
- Tenti, E. (2007). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Unesco. Maurice Tardif. (2012). *Enseñanza y formación docente*. De:
<https://vimeo.com/51177647>

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Colección seminarium
Magisterio

Zubieta, M. (sf). *Las actitudes*. Recuperado:
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/trabajo/filippi/Trabajo%20Filippi%20-%20Teoricos/Zubieta%20-%20Las%20actitudes.pdf>

ANEXOS

8.1 Validación por jueces

Tabla 2.

Tabla componente de pensamientos

ÍTEMS		EVALUADOR 1		EVALUADOR 2		EVALUADOR 3		TOTAL
No.	PENSAMIENTOS	Redacción	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	
1	La orientación escolar resuelve los problemas educativos.	9	9	8	10	10	5	51
2	La orientación escolar es efectiva de forma grupal.	7	9	9	7	8	5	45
3	La orientación escolar trabaja solo de forma individual.	8	8	9	6	10	10	51
4	La orientación escolar es efectiva.	7	7	9	10	10	10	53
5	La orientación escolar es necesaria en la escuela.	7	7	9	10	10	10	53
6	La orientación escolar es necesaria en el aula.	8	8	7	7	10	10	50
7	La orientación escolar NO tiene una labor definida.	8	8	8	6	10	10	50
8	La orientación escolar demanda mucho trabajo en la institución.	8	8	6	6	10	10	48
9	La orientación escolar apoya el trabajo de los profesores.	8	8	8	10	10	10	54
10	La orientación escolar NO responde a las necesidades del contexto.	8	8	10	10	10	10	56
11	La orientación escolar es imprescindible en el campo de la educación.	7	7	9	9	10	8	50
12	La orientación escolar facilita el desarrollo personal del estudiante.	7	7	10	10	10	8	52
13	La orientación escolar es transversal a mi área de trabajo.	8	8	7	6	8	8	49

14	La orientación escolar en la institución es un privilegio.	8	8	7	7	10	10	50
15	Los orientadores escolares son profesores.	7	5	9	6	10	10	47
16	Reconozco las ventajas de la orientación escolar en el colegio.	7	5	6	7	10	10	45
17	Reconozco las desventajas de la orientación escolar en el colegio.	7	5	6	7	10	5	40
18	Mi relación con la orientación es adecuada.	8	6	8	7	10	5	44
19	Hay un impacto positivo de la orientación en mi carrera como profesor(a).	9	9	6	6	10	10	50
20	El orientador escolar es reconocido en la escuela.	9	9	9	9	10	10	56

No.	TEMS	EVALUADOR 1		EVALUADOR 2		EVALUADOR 3		TOTAL
	SENTIMIENTOS	Redacción	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	
1	Estoy satisfecho con la labor que realiza el área de orientación.	9	9	10	10	10	10	58
2	La orientación escolar NO me genera interés.	9	9	6	8	10	10	52
3	La orientación escolar NO se realiza de forma planeada.	8	5	9	10	10	8	40
4	La orientación escolar NO se involucra en otros proyectos de la institución.	9	9	9	10	10	8	55
5	Me incomodan los procesos de orientación en mi aula.	8	8	9	10	10	10	55
6	La orientación escolar subestima mis prácticas como profesor.	8	8	9	7	10	10	52
7	La orientación escolar es útil para el trabajo con padres familia.	9	9	7	9	10	10	54
8	La orientación escolar es útil para atender mis estudiantes.	9	9	7	9	10	10	54
9	La orientación escolar es útil para atender a la comunidad educativa.	9	9	6	6	10	10	50
10	La orientación escolar es útil para resolver problemas de aprendizaje.	9	9	7	9	10	10	53
11	NO he tenido experiencias desagradables con orientación escolar.	8	6	9	9	10	10	52
12	La orientación escolar impide que desarrolle mi plan de estudios en el aula.	7	7	10	10	10	10	54
13	Es necesaria la intervención de orientación escolar en los problemas de convivencia.	8	8	10	10	10	10	56
14	No son visibles las campañas de promoción y prevención que propone orientación escolar.	8	8	10	9	10	10	55

15	Me gusta el trabajo que realiza el área de orientación escolar en el colegio.	8	8	10	10	10	10	56
16	La orientación escolar NO es valorada por parte de los estudiantes.	8	8	10	9	10	10	55
17	La orientación escolar satisface las necesidades pedagógicas de la escuela.	9	9	10	10	10	10	58
18	En orientación escolar se hace seguimiento a los casos individuales continuamente.	9	9	10	9	10	10	57
19	Me siento apoyado en el aula por los procesos de orientación escolar.	9	9	10	10	10	10	58
20	Me gusta contribuir en las actividades que planea el área de orientación escolar.	8	8	10	10	10	10	56

ÍTEMS		EVALUADOR 1		EVALUADOR 2		EVALUADOR 3		TOTAL
No.	CONDUCTAS	Redacción	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	
1	Vale la pena usar los servicios de orientación escolar.	7	6	8	10	10	10	51
2	Siempre remito a mis estudiantes al servicio de orientación escolar cuando es necesario.	9	9	10	10	10	10	58
3	Nunca facilitó los espacios de mi clase para que los estudiantes asistan a orientación escolar, si son requeridos.	7	7	10	10	10	10	54
4	Remitir a padres de familia a orientación escolar, es favorable para los procesos educativos del estudiante.	8	8	10	10	10	10	56
5	Con frecuencia informo a mis estudiantes sobre los servicios de orientación escolar.	8	8	10	10	10	10	56
6	A menudo me informo de los servicios que ofrece orientación escolar.	9	9	10	7	10	10	55
7	Siempre participo de los proyectos que realiza orientación escolar.	8	8	10	10	10	10	56
8	Nunca investigó acerca de las ventajas que ofrece la orientación escolar.	7	5	9	6	10	10	47
9	Me ha servido remitir estudiantes a orientación escolar.	9	9	10	8	10	10	56
10	Me apoyo en la orientación escolar para el trabajo de temas transversales.	9	9	10	9	10	10	57
11	Siempre privilegió la presencia de orientación en mis espacios de clase.	8	6	7	8	10	10	48
12	Algunas veces difundo a la comunidad educativa los proyectos que promueve orientación escolar.	8	8	8	7	10	10	51

13	NO asisto al área de orientación porque siempre está desbordada de trabajo.	8	8	10	10	10	10	56
14	Me quejo constantemente del área de orientación de mi institución.	10	10	10	10	10	10	60
15	Me alejo de orientación, porque NO es interesante.	7	4	7	7	10	10	45
16	Siempre recorro a orientación cuando tengo dificultades.	9	9	10	10	10	10	58
17	Nunca participó en jornadas de prevención y promoción realizadas por orientación.	7	7	10	10	10	10	54
18	Frecuentemente recorro a orientación escolar para saber de los procesos de mis estudiantes.	8	8	10	10	10	10	56
19	Siempre informo casos que requieran atención en escolar.	8	8	10	10	10	10	56
20	Los profesores realizan orientación escolar.	7	7	8	6	10	10	48
