



Orientación Educativa



Volumen práctico

28 de octubre de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

 [opositando.shop](https://www.instagram.com/opositando.shop)

Índice

1.	Bloque 1: Análisis del desarrollo, el aprendizaje y las diferencias individuales para identificar necesidades educativas	1
1.1	Ejercicio 1	1
1.2	Ejercicio 2	9
1.3	Ejercicio 3	14
1.4	Ejercicio 4	18
1.5	Ejercicio 5	26
1.6	Ejercicio 6	33
1.7	Ejercicio 7	38
1.8	Ejercicio 8	43
1.9	Ejercicio 9	50
1.10	Ejercicio 10	56
1.11	Ejercicio 11	60
1.12	Ejercicio 12	66
2.	Bloque 2: Diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje y programas para desarrollar capacidades, autonomía y estrategias de aprendizaje	74
2.1	Ejercicio 13	74
2.2	Ejercicio 14	78
2.3	Ejercicio 15	84
2.4	Ejercicio 16	91
2.5	Ejercicio 17	95
2.6	Ejercicio 18	101
2.7	Ejercicio 19	106
2.8	Ejercicio 20	111
2.9	Ejercicio 21	115
2.10	Ejercicio 22	122
2.11	Ejercicio 23	126
3.	Bloque 3: Planificación de la acción tutorial, la educación en valores, la convivencia y la dinamización del grupo-clase	133
3.1	Ejercicio 24	133
3.2	Ejercicio 25	141
3.3	Ejercicio 26	144
3.4	Ejercicio 27	149
3.5	Ejercicio 28	155
3.6	Ejercicio 29	160

3.7	Ejercicio 30	166
3.8	Ejercicio 31	174
3.9	Ejercicio 32	178
3.10	Ejercicio 33	183
3.11	Ejercicio 34	190
4.	Bloque 4: Orientación personal, académica y profesional: asesoramiento individual y apoyo a la toma de decisiones	194
4.1	Ejercicio 35	194
4.2	Ejercicio 36	202
4.3	Ejercicio 37	210
4.4	Ejercicio 38	216
4.5	Ejercicio 39	222
4.6	Ejercicio 40	228
4.7	Ejercicio 41	233
4.8	Ejercicio 42	239
4.9	Ejercicio 43	248
4.10	Ejercicio 44	252
4.11	Ejercicio 45	259
5.	Bloque 5: Diseño de planes de orientación, asesoramiento psicopedagógico e in- tervención institucional preventiva	265
5.1	Ejercicio 46	265
5.2	Ejercicio 47	269
5.3	Ejercicio 48	276
5.4	Ejercicio 49	284
5.5	Ejercicio 50	290
5.6	Ejercicio 51	296
5.7	Ejercicio 52	303
5.8	Ejercicio 53	307
5.9	Ejercicio 54	313
5.10	Ejercicio 55	320
5.11	Ejercicio 56	323
6.	Bloque 6: Evaluación psicopedagógica, curricular y de los procesos educativos para la toma de decisiones	330
6.1	Ejercicio 57	330
6.2	Ejercicio 58	338
6.3	Ejercicio 59	343
6.4	Ejercicio 60	350
6.5	Ejercicio 61	355
6.6	Ejercicio 62	360
6.7	Ejercicio 63	367
6.8	Ejercicio 64	375
6.9	Ejercicio 65	378
6.10	Ejercicio 66	386

6.11	Ejercicio 67	393
7.	Bloque 7: Planificación de respuestas inclusivas: escolarización, organización de apoyos y adaptaciones curriculares	396
7.1	Ejercicio 68	396
7.2	Ejercicio 69	401
7.3	Ejercicio 70	409
7.4	Ejercicio 71	414
7.5	Ejercicio 72	420
7.6	Ejercicio 73	429
7.7	Ejercicio 74	434
7.8	Ejercicio 75	439
7.9	Ejercicio 76	446
7.10	Ejercicio 77	450
7.11	Ejercicio 78	457
8.	Bloque 8: Diseño de intervenciones específicas ante necesidades educativas, discapacidades y dificultades de aprendizaje	463
8.1	Ejercicio 79	463
8.2	Ejercicio 80	467
8.3	Ejercicio 81	474
8.4	Ejercicio 82	480
8.5	Ejercicio 83	486
8.6	Ejercicio 84	493
8.7	Ejercicio 85	501
8.8	Ejercicio 86	506
8.9	Ejercicio 87	513
8.10	Ejercicio 88	520
8.11	Ejercicio 89	523
9.	Bloque 9: Coordinación con familias, servicios y entorno comunitario en la intervención educativa	529
9.1	Ejercicio 90	529
9.2	Ejercicio 91	535
9.3	Ejercicio 92	539
9.4	Ejercicio 93	545
9.5	Ejercicio 94	553
9.6	Ejercicio 95	557
9.7	Ejercicio 96	562
9.8	Ejercicio 97	570
9.9	Ejercicio 98	574
9.10	Ejercicio 99	582
9.11	Ejercicio 100	588

1. Bloque 1: Análisis del desarrollo, el aprendizaje y las diferencias individuales para identificar necesidades educativas

1.1 Ejercicio 1

En 2.º de ESO, tres alumnos suspenden Matemáticas. El primero tarda mucho en iniciar cualquier tarea, pero mejora cuando recibe una pauta breve y retroalimentación inmediata. El segundo comienza rápido, abandona ante el primer error y afirma que “no sirve para números”. El tercero completa ejercicios mecánicos con lentitud, pero resuelve problemas contextualizados cuando puede verbalizar el procedimiento con un compañero. El profesorado propone agruparlos bajo la etiqueta de alumnado lento en aprender y reducirles el currículo de forma generalizada.

Valora críticamente esta decisión y establece una respuesta diferenciada que relacione procesos atencionales, motivacionales, estratégicos y de comprensión.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea un problema de **interpretación psicopedagógica y de respuesta educativa** ante tres alumnos de 2.º de ESO que obtienen un resultado común —suspender Matemáticas—, pero manifiestan perfiles de funcionamiento muy diferentes. Se solicita, en primer lugar, valorar críticamente la propuesta de incluirlos bajo la etiqueta de “alumnado lento en aprender” y reducirles globalmente el currículo. En segundo lugar, hay que diseñar una respuesta diferenciada que conecte cuatro dimensiones: **atención, motivación, estrategias de aprendizaje y comprensión**.

La idea central que debe guiar la resolución es que un mismo resultado académico no permite inferir una misma causa ni, por tanto, justificar una misma intervención. El suspenso es un **indicador que exige evaluación**, no un diagnóstico. Desde una perspectiva inclusiva, preventiva y competencial, hay que identificar las barreras que encuentra cada alumno en el acceso, la participación y el progreso en el currículo de Matemáticas.

Los conocimientos del temario más relevantes son los relativos a los procesos de aprendizaje, especialmente atención, memoria, atribuciones, motivación y metacognición; el aprendizaje significativo y la consideración de los conocimientos previos; las diferencias individuales; los métodos de trabajo intelectual y las estrategias de aprender a aprender; la evaluación psicopedagógica y de la competencia curricular; las dificultades en Matemáticas; y la intervención con alumnado de ritmo lento de aprendizaje.

La estrategia adecuada para resolver casos de este tipo consiste en proceder de este modo:

- **Primer paso:** cuestionar la etiqueta global y la reducción curricular generalizada, porque confunden rendimiento, ritmo de ejecución, competencia y necesidad educativa.

- **Segundo paso:** extraer de la conducta observable las hipótesis funcionales de cada alumno, sin convertirlas prematuramente en diagnósticos clínicos.
- **Tercer paso:** determinar qué información adicional debe recogerse mediante evaluación psicopedagógica y evaluación de la competencia curricular.
- **Cuarto paso:** formular medidas ordinarias, ajustadas al perfil de cada alumno, que mantengan expectativas altas y permitan el acceso al currículo común.
- **Quinto paso:** concretar cómo se evaluará el progreso y cuándo sería procedente intensificar los apoyos o considerar adaptaciones curriculares individualizadas.

Paso 2: Resolución razonada

Valoración crítica de la decisión propuesta

La decisión de agrupar a los tres alumnos bajo la categoría de “alumnado lento en aprender” es pedagógicamente inadecuada. El concepto de alumnado lento en aprender puede utilizarse de forma descriptiva para referirse a estudiantes que necesitan más tiempo, mayor estructuración, más práctica y apoyos ajustados para consolidar aprendizajes. Sin embargo, no constituye una explicación única de las dificultades ni una categoría homogénea. Menos aún puede deducirse solo porque tres estudiantes suspendan una materia.

En el caso presentado, la lentitud aparece en momentos y tareas diferentes. El primer alumno no destaca por una ejecución necesariamente lenta, sino por una **dificultad para iniciar la tarea** que mejora con una pauta breve y con retroalimentación inmediata. El segundo inicia con rapidez, de modo que su principal dificultad no es la lentitud, sino la escasa persistencia ante el error y una autovaloración negativa de su competencia matemática. El tercero realiza lentamente ejercicios mecánicos, pero resuelve problemas contextualizados si verbaliza con un compañero; por tanto, muestra potencial de comprensión y se beneficia de una mediación lingüística y social.

Agruparlos y reducirles el currículo tendría varios riesgos. En primer lugar, puede generar una **profecía autocumplida**: si se rebajan de manera estable las oportunidades de aprender contenidos relevantes, se reduce la práctica, la participación y la expectativa de éxito. En segundo lugar, se puede atribuir al alumno una dificultad que quizá se relaciona también con el diseño de las tareas, la gestión del error, el tipo de ayuda docente o los modos de evaluación. En tercer lugar, se privaría especialmente al tercer alumno de tareas de razonamiento y resolución de problemas, precisamente aquellas en las que parece mostrar una mejor competencia.

Una reducción curricular solo podría plantearse, y nunca como respuesta automática, tras una evaluación individualizada que acreditase un desfase curricular significativo y persistente, la insuficiencia de medidas ordinarias y la necesidad de una adaptación formalmente decidida y revisable conforme a la normativa aplicable. Antes de ello, la prioridad es proporcionar **medidas de acceso, metodológicas, organizativas y evaluativas**, dentro del currículo ordinario, y comprobar su efecto.

Evaluación inicial y formulación de hipótesis

La evaluación ha de ser funcional: no se trata de preguntar únicamente qué falla, sino **en qué tareas, en qué condiciones, ante qué demandas y con qué apoyos mejora el rendimiento**. Debe combinar observación sistemática, análisis de producciones, diálogo con los alumnos, información tutorial y familiar, revisión de la historia escolar y tareas graduadas de competencia curricular.

Conviene observar el proceso completo de resolución matemática: comprensión del enunciado, selección de datos, planificación, elección de estrategia, realización de cálculos, revisión del resultado y explicación del procedimiento. También es necesario diferenciar entre errores conceptuales, procedimentales, atencionales, de lectura comprensiva, de automatización del cálculo o de regulación emocional.

En los tres casos se pueden utilizar registros breves de aula. Por ejemplo, el profesorado puede anotar el tiempo hasta iniciar la actividad, el número de abandonos, las solicitudes de ayuda, la reacción al error, el tipo de tarea en que mejora y el nivel de ayuda requerido. Es importante que la ayuda quede graduada: primero una consigna general, después una pauta o pregunta, posteriormente un ejemplo parcial y solo en último término una explicación más directa. Esto permite comprobar qué alumno necesita apoyo para activar una estrategia, cuál necesita sostener el esfuerzo y cuál necesita mediación para comprender y expresar el procedimiento.

También debe explorarse la competencia curricular real. No basta con atender a la calificación global: hay que identificar qué sabe hacer de forma autónoma, qué logra con ayuda y qué todavía no consigue. En Matemáticas, esto exige valorar tanto la fluidez en procedimientos como el sentido numérico, la comprensión de conceptos, la resolución de problemas, la comunicación matemática y la capacidad de justificar resultados.

Respuesta para el primer alumno: inicio de tarea y regulación atencional

El primer alumno tarda mucho en iniciar cualquier tarea, pero mejora ante una pauta breve y retroalimentación inmediata. Esta información orienta inicialmente hacia dificultades de **activación atencional, planificación de la conducta y autorregulación**, no hacia una incapacidad matemática global. Puede experimentar bloqueo ante tareas poco estructuradas, no saber por dónde empezar o tener dificultades para mantener en memoria de trabajo los pasos necesarios.

La atención es un recurso limitado y selectivo. Para que el alumno pueda emplearla en el razonamiento matemático, necesita que la demanda de organización inicial no consuma todos sus recursos cognitivos. Por ello, la intervención debe reducir la ambigüedad de la tarea sin resolverla por él.

El profesorado puede ofrecer una pauta breve, estable y progresivamente internalizable. Por ejemplo, antes de comenzar un problema, se le puede pedir que lea el enunciado, subraye qué se pregunta, anote los datos útiles y escriba el primer paso. No se trata de entregarle algoritmos rígidos para cualquier situación, sino de enseñarle una rutina de aproximación que le permita iniciar la actividad de manera autónoma.

La retroalimentación ha de ser inmediata al principio, concreta y centrada en el proceso. Es preferible decir: “Has identificado correctamente qué se pide; ahora elige qué operación podría relacionar estos datos”, que limitarse a indicar “bien” o “mal”. Esta devolución informa al alumno sobre la calidad de su estrategia y evita que dependa exclusivamente de la aprobación externa.

Las medidas más adecuadas serían las siguientes:

- Fragmentar las actividades extensas en metas cortas y visibles, verificando el inicio de cada tramo.
- Presentar instrucciones orales y escritas breves, pedir al alumno que las reformule y comprobar que comprende qué debe hacer antes de empezar.
- Anticipar el tiempo disponible y utilizar apoyos de organización, como una lista de comprobación o un ejemplo inicial parcialmente resuelto.
- Situar revisiones breves al comienzo de la actividad, espaciándolas gradualmente para favorecer la autonomía.
- Enseñar autoinstrucciones: “leo”, “sé qué me piden”, “elijo un dato”, “pruebo un primer paso”, “reviso”.
- Reforzar específicamente la conducta de inicio autónomo y el uso de estrategias, no solo el resultado correcto.

La evaluación de esta intervención debe comprobar si disminuye el tiempo de latencia para empezar, si aumenta el número de tareas iniciadas sin ayuda y si el alumno transfiere la pauta a actividades nuevas. Si mejora con este apoyo, se confirma que la principal necesidad estaba relacionada con la regulación atencional y estratégica, no con una reducción de objetivos matemáticos.

Respuesta para el segundo alumno: motivación, atribuciones y tolerancia al error

El segundo alumno empieza rápido, abandona ante el primer error y afirma que “no sirve para números”. El dato clave es la combinación de **baja persistencia** y una atribución interna, estable y global del fracaso: interpreta el error como prueba de una incapacidad fija. Esta creencia puede reducir la expectativa de éxito, aumentar la ansiedad y favorecer conductas de evitación.

No debe responderse a este perfil únicamente con más ejercicios fáciles ni con mensajes genéricos de ánimo. Si solo se simplifica permanentemente la tarea, el alumno puede confirmar que el profesorado espera poco de él. Es necesario modificar su relación con el error y enseñarle estrategias eficaces para afrontarlo.

Desde una orientación atribucional, conviene desplazar la explicación desde “no tengo capacidad” hacia factores controlables y modificables: el método empleado, el tiempo de práctica, la comprensión del problema, la revisión de los pasos o la petición de ayuda adecuada. No se trata de negar las dificultades, sino de mostrar que el progreso depende de estrategias que pueden aprenderse.

La intervención debe incorporar enseñanza explícita de la revisión. Cuando aparece un error, el alumno necesita saber qué hacer en vez de abandonar. Puede aprender una secuencia como localizar el paso en que se produjo el fallo, comprobar datos y operaciones, comparar con un ejemplo semejante, probar una estrategia alternativa y explicar qué ha cambiado. De este modo, el error deja de ser un veredicto sobre su capacidad y se convierte en información para aprender.

Las medidas prioritarias serían las siguientes:

- Proponer tareas con un nivel de desafío ajustado: suficientemente accesibles para permitir experiencias reales de progreso, pero no tan simples que resulten irrelevantes.
- Establecer metas de proceso, como completar todos los pasos de revisión o explicar dos intentos distintos, además de metas de resultado.
- Ofrecer retroalimentación descriptiva y atribuida al esfuerzo estratégico: “Has comprobado el resultado y has detectado dónde cambió el signo; esa revisión te ha permitido corregirlo”.
- Normalizar el error mediante ejemplos docentes de resolución, mostrando que incluso un procedimiento inicialmente incorrecto puede analizarse y corregirse.
- Evitar comparaciones públicas de rendimiento y favorecer la comparación del alumno con su propio punto de partida.
- Trabajar verbalizaciones alternativas a “no sirvo para números”, tales como “todavía no sé resolver este tipo de problema”, “necesito revisar este paso” o “puedo intentar otra estrategia”.

Es importante no confundir velocidad de inicio con aprendizaje eficaz. Este alumno puede comenzar de prisa para terminar cuanto antes, sin realizar una planificación suficiente. Por ello, además de la intervención motivacional, debe enseñársele a detenerse, comprender la demanda y anticipar una estrategia antes de operar. La mejora se evaluará observando la persistencia ante tareas difíciles, la frecuencia con que revisa los errores, la calidad de sus explicaciones y el cambio progresivo de sus atribuciones.

Respuesta para el tercer alumno: comprensión, lenguaje y estrategias de resolución

El tercer alumno realiza lentamente ejercicios mecánicos, pero resuelve problemas contextualizados cuando puede verbalizar el procedimiento con un compañero. Este perfil obliga a evitar una conclusión precipitada de baja capacidad. La verbalización y la interacción parecen funcionar como **andamiaje cognitivo**: le permiten organizar la información, hacer explícitos los pasos, contrastar hipótesis y mantener activa la secuencia de razonamiento.

La diferencia entre ejercicios mecánicos y problemas contextualizados también debe analizarse con cuidado. Puede ocurrir que el alumno comprenda el significado de las situaciones, pero tenga escasa automatización de determinados procedimientos. También puede suceder que la conversación le ayude a compensar dificultades de planificación, memoria de trabajo o expresión matemática. En ambos casos, conviene aprovechar su fortaleza en la comprensión contextualizada y en el aprendizaje cooperativo para avanzar hacia una mayor autonomía procedimental.

La interacción con iguales será útil si está estructurada. No basta con sentarle junto a un compañero competente, pues eso puede derivar en que copie soluciones o adopte un papel pasivo. Es preciso proponer parejas con roles alternos: quien explica el procedimiento, quien formula preguntas de comprobación, quien registra los pasos y quien revisa la solución. Después se cambian los roles. La finalidad es que ambos elaboren y comuniquen el razonamiento.

Las medidas adecuadas incluyen:

- Utilizar problemas vinculados con contextos significativos, antes de pasar a una representación más simbólica y descontextualizada.
- Pedir explicaciones orales y escritas del procedimiento: qué se sabe, qué se busca, por qué se elige una operación y cómo se comprueba la respuesta.
- Emplear organizadores verbales para la resolución de problemas, como “datos”, “pregunta”, “plan”, “operaciones”, “resultado” y “comprobación”.
- Incorporar trabajo cooperativo estructurado, con parejas o pequeños grupos heterogéneos, roles definidos y responsabilidad individual posterior.
- Ofrecer tiempo adicional razonable cuando la demanda principal sea demostrar comprensión y no rapidez de cálculo, sin renunciar a entrenar gradualmente la fluidez procedimental.
- Practicar procedimientos mecánicos mediante actividades breves, variadas y con significado, vinculándolos a su uso en problemas reales.

La evaluación debe diferenciar entre el tiempo empleado y el grado de comprensión. Un alumno puede necesitar más tiempo para automatizar un procedimiento y, sin embargo, poseer una comprensión conceptual valiosa. Por tanto, conviene recoger evidencias mediante resolución oral, explicación a un compañero, producciones escritas, problemas contextualizados y tareas individuales de transferencia.

Medidas comunes de aula y seguimiento

Aunque las respuestas deben ser diferenciadas, existen decisiones de aula que benefician a los tres alumnos y responden a un enfoque de enseñanza inclusiva. Entre ellas se encuentran la explicitación de objetivos y criterios de éxito, la presentación de ejemplos resueltos y contraejemplos, el uso de problemas con sentido, la enseñanza directa de estrategias de planificación y revisión, la posibilidad de explicar procedimientos y una cultura de aula en la que el error se analiza sin ridiculización.

La coordinación entre profesor de Matemáticas, tutor y orientación resulta esencial. El departamento de orientación puede asesorar en el diseño de instrumentos de observación, en la interpretación de la información y en la planificación de apoyos, pero la respuesta ordinaria debe integrarse prioritariamente en la práctica del aula. La familia debe recibir una información concreta y no estigmatizadora: qué dificultades se han observado, qué apoyos se están aplicando, qué avances se esperan y cómo puede favorecer hábitos de trabajo sin sustituir la tarea del alumno.

El seguimiento debe establecer indicadores claros y revisables. Para el primer alumno se observará el inicio autónomo y el mantenimiento de la tarea; para el segundo, la persistencia, la

revisión y las atribuciones; para el tercero, la comprensión, la explicación del procedimiento y la progresiva fluidez. Si, tras un periodo razonable de intervención sistemática, los progresos son insuficientes, se ampliará la evaluación para identificar posibles dificultades específicas de aprendizaje, problemas emocionales, barreras lingüísticas, necesidades de apoyo educativo u otros factores relevantes. La intensificación de apoyos debe derivarse de evidencias, no de etiquetas.

Paso 3: Claves para el examen

En un supuesto de esta naturaleza, el primer requisito es no aceptar acríticamente la etiqueta que aparece en el enunciado. El tribunal espera que el opositor diferencie entre **resultado académico, perfil de aprendizaje y necesidad educativa**. Un suspenso no equivale a falta de capacidad, ni la lentitud en una tarea demuestra lentitud global, ni una dificultad inicial justifica automáticamente una reducción curricular.

Un error frecuente consiste en atribuir cada comportamiento a un diagnóstico cerrado. Por ejemplo, afirmar que el primer alumno tiene necesariamente un trastorno de atención, que el segundo presenta un problema clínico de autoestima o que el tercero tiene una dificultad específica de aprendizaje. Con los datos disponibles solo pueden formularse hipótesis de trabajo. La respuesta rigurosa debe utilizar expresiones como “podría indicar”, “es preciso valorar”, “conviene comprobar” o “la intervención inicial se orientará a”.

También es habitual ofrecer medidas muy generales, como “darle refuerzo”, “motivarle” o “adaptar la metodología”. Estas fórmulas son insuficientes si no se concreta qué hará el docente, en qué momento, con qué finalidad y qué indicador permitirá valorar su eficacia. La calidad de la respuesta aumenta cuando cada medida se vincula a un dato del caso: pauta breve para el bloqueo de inicio, enseñanza de revisión para el abandono ante el error, verbalización cooperativa para la organización del razonamiento.

Debe evitarse presentar la adaptación curricular significativa como la primera medida. En una respuesta inclusiva, el orden lógico es: evaluación inicial, medidas ordinarias y universales, apoyo ajustado, seguimiento, intensificación de la respuesta y, solo si está justificado, adopción de medidas específicas conforme a la normativa. Reducir contenidos de modo indiscriminado puede empobrecer las oportunidades educativas y consolidar expectativas bajas.

Para redactar con claridad, resulta útil seguir una secuencia argumentativa estable. Primero se valora la decisión general; después se explica la necesidad de evaluación funcional; a continuación se analiza cada alumno diferenciando la dimensión predominante; y finalmente se incorporan medidas comunes, coordinación y evaluación del progreso. Esta estructura permite demostrar dominio conceptual y capacidad de transformar el análisis en intervención educativa.

Conviene nombrar conceptos técnicos, pero siempre aplicados al caso: atención selectiva y sostenida, funciones ejecutivas, memoria de trabajo, atribuciones, autoeficacia, persistencia, metacognición, andamiaje, aprendizaje cooperativo, competencia curricular y evaluación formativa. Enumerarlos sin conexión con las conductas observadas reduce la calidad de la respuesta.

Paso 4: Qué debes aprender

Para resolver supuestos similares debes dominar, ante todo, una idea metodológica: **la intervención educativa se deriva de una evaluación de necesidades y barreras, no de una etiqueta ni de una calificación aislada**. Ante alumnos con el mismo resultado, hay que preguntar qué procesos están comprometidos, en qué condiciones aparece la dificultad y qué apoyos producen mejora.

Debes saber distinguir varias dimensiones que con frecuencia se confunden. La dimensión **atencional y ejecutiva** afecta al inicio, la planificación, el mantenimiento y la supervisión de la tarea. La dimensión **motivacional** incluye expectativas de éxito, valor atribuido a la tarea, atribuciones causales, tolerancia a la frustración y persistencia. La dimensión **estratégica y metacognitiva** se refiere a planificar, seleccionar procedimientos, controlar la ejecución, detectar errores y revisar. La dimensión de **comprensión** engloba conocimientos previos, comprensión lingüística del enunciado, significado de los conceptos y capacidad de transferirlos a situaciones contextualizadas.

También debes dominar el principio de que las ayudas eficaces son **ajustadas, temporales y retirables**. Una pauta breve, una pregunta de guía, una lista de pasos, una retroalimentación informativa o una interacción cooperativa organizada pueden actuar como andamiajes. El objetivo final no es que el alumno dependa de ellos, sino que los interiorice y actúe progresivamente con autonomía.

Finalmente, conviene recordar que evaluar no es solo calificar. La evaluación formativa recoge información sobre el proceso, permite ajustar la enseñanza y ofrece al alumnado conocimiento de cómo mejorar. En casos de dificultad matemática, hay que valorar no solo si el resultado es correcto, sino cómo se inicia la tarea, qué estrategia se utiliza, cómo se reacciona al error, qué apoyos son eficaces, qué comprensión demuestra el alumno y si es capaz de explicar y transferir lo aprendido. Esta forma de razonar permitirá responder con rigor a casos distintos, aunque cambien la materia, la edad o las conductas concretas del alumnado.

1.2 Ejercicio 2

Un adolescente afirma que debe elegir estudios “para no decepcionar a su familia”, aunque sus intereses declarados se orientan hacia otro campo.

- Distingue los componentes personales y contextuales implicados en su decisión.
- Explica cómo puede afectar esta tensión a la construcción de la identidad.
- Propón una pregunta de orientación que favorezca reflexión autónoma sin dirigir la elección.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea un conflicto vocacional característico de la adolescencia: el alumno expresa una **elección heterónoma**, condicionada por el deseo de responder a las expectativas familiares, mientras que sus intereses personales se dirigen hacia otra alternativa. No se trata de decidir qué estudios debe cursar ni de desacreditar a la familia, sino de analizar el proceso de decisión y promover que el adolescente pueda construir una elección informada, personal y responsable.

La respuesta moviliza especialmente los temas relativos a la **madurez vocacional y el proyecto de vida**, a los **procesos de toma de decisiones**, a la **orientación profesional**, al **asesoramiento individualizado** y al desarrollo de la **identidad en la adolescencia**. También resultan pertinentes los principios de la orientación: prevención, desarrollo, intervención social, individualización y colaboración con las familias.

La estrategia adecuada consiste en separar analíticamente tres planos que en la realidad están relacionados. En primer lugar, se identifican los factores personales del adolescente y los contextuales que influyen en su decisión. En segundo lugar, se interpreta la tensión entre intereses propios y mandato familiar desde el proceso evolutivo de construcción de la identidad. Finalmente, se formula una pregunta abierta, no directiva y reflexiva. Una buena pregunta de orientación no contiene la respuesta, no presupone que los intereses deban imponerse a la familia y no empuja al alumno hacia una opción concreta.

Paso 2: Resolución razonada

Componentes personales implicados

Los **componentes personales** son las variables internas desde las cuales el adolescente interpreta las opciones y construye una preferencia. En este caso, el dato explícito más relevante son sus **intereses declarados**, que se orientan a un campo distinto del que parece esperar su familia. Los intereses expresan actividades, materias, entornos o problemas que suscitan curiosidad, satisfacción y deseo de implicación. Constituyen un elemento importante de la elección, aunque no bastan por sí solos para recomendar unos estudios.

También intervienen sus **aptitudes y competencias percibidas y reales**. Conviene explorar qué capacidades cree poseer el alumno, cuáles ha demostrado en experiencias académicas o extraacadémicas y qué exigencias plantean las alternativas consideradas. Sin embargo, sería un error inferir que el campo elegido por la familia se ajusta necesariamente mejor a sus aptitudes, o que el campo de interés del alumno carece de viabilidad. Esa información no aparece en el enunciado y debe ser objeto de indagación.

Es relevante igualmente su **autoconcepto académico y personal**. Si el adolescente se considera competente solo cuando responde a modelos familiares de éxito, puede infravalorar sus preferencias. Si, por el contrario, percibe que sus intereses carecen de reconocimiento social o familiar, puede experimentar inseguridad para sostenerlos. Vinculado a ello aparece la **autoeficacia**, es decir, la expectativa de poder afrontar con éxito las tareas necesarias para acceder y progresar en una determinada opción formativa.

La afirmación «para no decepcionar a mi familia» evidencia además necesidades y procesos afectivo-motivacionales: necesidad de aceptación, pertenencia, reconocimiento y mantenimiento del vínculo. Puede haber miedo al conflicto, culpa anticipada, temor a perder apoyo material o emocional, o una concepción del deber filial muy interiorizada. Estas variables no deben patologizarse: buscar aprobación familiar es evolutivamente comprensible y puede convivir con una relación familiar positiva. La cuestión orientadora es determinar si esa influencia es una referencia que el alumno integra críticamente o una presión que sustituye su propia deliberación.

Por último, se debe valorar su **madurez vocacional**. Esta no equivale a tener una profesión decidida, sino a disponer progresivamente de autoconocimiento, información sobre alternativas, capacidad de anticipar consecuencias, habilidades de toma de decisiones y asunción responsable de la elección. El alumno puede encontrarse en una fase exploratoria, propia de la adolescencia, y necesitar oportunidades para contrastar hipótesis vocacionales antes de adoptar una decisión irreversible o difícilmente reversible.

Componentes contextuales implicados

Los **componentes contextuales** se refieren a las condiciones relacionales, culturales, económicas e institucionales que delimitan y dan significado a la elección. En el supuesto destaca la **familia**, que puede transmitir expectativas explícitas o implícitas sobre prestigio, estabilidad económica, continuidad de una tradición profesional, rendimiento o movilidad social. Tales expectativas pueden expresarse mediante consejos, comparaciones, recompensas, amenazas, mensajes sobre el sacrificio realizado por la familia o una valoración desigual de los itinerarios.

La influencia familiar no debe definirse automáticamente como negativa. Puede aportar conocimiento, apoyo afectivo, recursos y criterios realistas. Se convierte en problemática cuando reduce de forma intensa la autonomía del adolescente, descalifica sistemáticamente sus alternativas o condiciona el afecto y el apoyo a la obediencia. Por ello, el orientador debe explorar tanto los posibles elementos de presión como los recursos de apoyo presentes en la familia.

También influyen el contexto socioeconómico y cultural. La disponibilidad de recursos económicos, la proximidad de centros educativos, las posibilidades de desplazamiento, el conocimiento familiar del sistema educativo, las expectativas culturales sobre determinadas profesiones y las

oportunidades laborales percibidas pueden ampliar o restringir las alternativas. Una elección aparentemente individual se desarrolla siempre dentro de oportunidades y barreras reales.

Deben considerarse, asimismo, el centro educativo, el grupo de iguales y la información disponible. El profesorado, la tutoría, las experiencias de éxito o fracaso escolar, las actividades de orientación y las opiniones de compañeros pueden reforzar o cuestionar determinadas opciones. La falta de información rigurosa sobre itinerarios, requisitos, becas, formación profesional, estudios universitarios o salidas profesionales puede hacer que el conflicto se formule falsamente como una oposición simple entre «gustos» y «futuro».

Por tanto, una formulación sintética y rigurosa sería la siguiente: la decisión resulta de la interacción entre intereses, aptitudes, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, valores, necesidades de pertenencia y grado de madurez vocacional del alumno, junto con expectativas familiares, condiciones socioeconómicas, mensajes culturales, oportunidades educativas y apoyos del entorno. No se trata de dos fuerzas aisladas, sino de un sistema de influencias recíprocas.

Efectos de la tensión sobre la construcción de la identidad

La adolescencia es una etapa central para construir la identidad personal, social y vocacional. Construir identidad implica elaborar una respuesta relativamente coherente a preguntas como quién soy, qué valoro, qué sé y quiero hacer, qué relaciones deseo mantener y qué proyecto de vida considero propio. La elección de estudios tiene valor identitario porque no solo organiza una trayectoria académica: expresa aspiraciones, valores, pertenencias y una determinada imagen de futuro.

La tensión planteada puede tener un efecto evolutivamente positivo si se aborda mediante diálogo y reflexión. El adolescente puede aprender a diferenciar sus deseos de las expectativas ajenas, comprender las razones familiares, valorar restricciones reales y negociar una solución que integre autonomía y vínculos. En este sentido, el desacuerdo no es necesariamente un problema; puede ser una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico, capacidad de argumentación, toma de perspectiva y responsabilidad.

Sin embargo, si el adolescente elige exclusivamente para evitar decepcionar a su familia y renuncia sin elaboración a sus intereses, puede producirse una **identidad asumida o prestada**, basada en compromisos adoptados sin exploración personal suficiente. La decisión podría proporcionar aprobación a corto plazo, pero generar a medio plazo desmotivación, sensación de inautenticidad, baja implicación en los estudios, arrepentimiento o atribución externa de los fracasos. Si aparecen dificultades, el alumno puede vivirlas como prueba de incapacidad personal o como consecuencia de una decisión que no siente propia.

En el extremo contrario, una oposición rígida entre el adolescente y su familia también puede dificultar la identidad si la elección se convierte únicamente en una reacción contra el mandato familiar. Una decisión autónoma no consiste simplemente en hacer lo contrario de lo que desean los padres; requiere deliberar, informarse, anticipar consecuencias y poder justificar la opción con razones propias. La autonomía madura integra la influencia de las personas significativas, pero no queda anulada por ella.

La intervención orientadora debe, por tanto, favorecer una identidad vocacional más elaborada: que el alumno explore alternativas, identifique valores personales y familiares, contraste información y pueda llegar a un compromiso reflexivo. El objetivo no es que el profesional sustituya una presión familiar por una recomendación técnica, sino que ayude al adolescente a recuperar la autoría de su proceso decisorio.

Pregunta de orientación no directiva

Una pregunta adecuada sería:

«Cuando piensas en cada una de las opciones que estás considerando, ¿qué razones son importantes para ti, cuáles crees que responden principalmente a las expectativas de tu familia y cómo podrías hablar con ellos sobre ambas?»

Esta pregunta favorece la reflexión autónoma porque invita a distinguir motivos personales y motivos externos sin juzgar ninguno de ellos. Además, incorpora la posibilidad de diálogo familiar, evitando presentar la autonomía como ruptura. No afirma que el adolescente deba elegir según sus intereses ni sugiere que deba obedecer a su familia; le pide analizar, clarificar y comunicar sus razones.

Desde una entrevista de orientación, esta pregunta podría complementarse posteriormente con otras preguntas abiertas sobre información académica, experiencias previas, valores, obstáculos y apoyos. No obstante, en este ejercicio basta una sola pregunta, formulada con neutralidad y orientada al proceso de reflexión.

Paso 3: Claves para el examen

Un error frecuente es responder de manera prescriptiva: «debe estudiar lo que le gusta» o, en sentido contrario, «debe atender a su familia porque conoce mejor la realidad». Ambas respuestas simplifican el caso y vulneran el carácter **no directivo** del asesoramiento. El orientador facilita condiciones para una decisión autónoma e informada, pero no decide por el alumno.

También conviene evitar identificar los intereses con una elección definitiva. Los intereses son un componente esencial, pero la decisión vocacional exige considerar aptitudes, valores, motivación, rendimiento, información sobre itinerarios, condiciones de acceso, apoyos disponibles y contexto socioeconómico. Del mismo modo, no deben calificarse las expectativas familiares como presión patológica sin haber explorado cómo se expresan, qué significado tienen y qué margen de negociación existe.

En relación con la identidad, no es suficiente escribir que el adolescente «puede sentirse mal». Debe explicarse el mecanismo psicológico y educativo: una elección dominada por expectativas externas puede impedir la exploración personal, debilitar el sentido de autoría y favorecer compromisos poco elaborados; una tensión acompañada de reflexión y diálogo, en cambio, puede contribuir a una identidad más autónoma y madura.

La pregunta orientadora debe reunir varios requisitos:

- Debe ser **abierto**, de modo que no admita una respuesta cerrada de sí o no.

- Debe ser **neutral**: no ha de contener una alternativa presentada como correcta.
- Debe promover **autoconocimiento**, diferenciación de influencias y valoración de consecuencias.
- Debe respetar el vínculo familiar y abrir posibilidades de comunicación, sin atribuir culpabilidad.
- Debe evitar preguntas inductivas como «¿No crees que deberías hacer lo que realmente te gusta?» o «¿Por qué permites que tu familia decida por ti?». Ambas incorporan juicio y dirigen la respuesta.

Para presentar una respuesta sólida en el examen, resulta eficaz seguir el orden literal de la demanda. Primero se distinguen factores personales y contextuales con terminología precisa. Después se explica la repercusión en la identidad mediante una relación causal razonada. Finalmente se ofrece una única pregunta de orientación claramente formulada. Conviene utilizar expresiones prudentes, como «puede», «es necesario explorar» o «en función de», porque el supuesto ofrece información limitada y no permite diagnósticos concluyentes.

Paso 4: Qué debes aprender

En ejercicios de orientación vocacional, debes dominar la idea de que la elección académica y profesional es un proceso de desarrollo, no un acto aislado ni una mera adecuación entre notas y estudios. La calidad de la decisión depende de la interacción entre variables personales, relacionales y contextuales.

Debes saber identificar, entre los factores personales, intereses, aptitudes, rendimiento y competencias, valores, autoconcepto, autoeficacia, motivación, necesidades afectivas, expectativas y madurez vocacional. Entre los factores contextuales debes reconocer familia, grupo de iguales, escuela, oportunidades formativas, recursos socioeconómicos, cultura, información disponible y mercado laboral percibido.

Asimismo, debes relacionar orientación e identidad adolescente. La autonomía no significa aislamiento ni rechazo automático de la familia; significa poder reconocer las influencias recibidas, deliberar sobre ellas, tomar una posición propia y responsabilizarse gradualmente de las consecuencias. La intervención orientadora busca que el alumno explore, se informe, dialogue y construya un proyecto de vida coherente con sus posibilidades y valores.

Finalmente, debes entrenar la formulación de preguntas no directivas. Ante cualquier dilema similar, construye preguntas que ayuden a la persona a aclarar qué quiere, qué valora, qué información necesita, qué influencias percibe y cómo puede comunicarse con las personas significativas. Esa es la lógica profesional del orientador: no imponer una respuesta, sino facilitar un proceso de decisión más consciente, autónomo, realista y responsable.



Fin de la muestra

Has visto los dos primeros ejercicios de esta relación.

La relación completa, con todos los ejercicios resueltos paso a paso,
está disponible en opositando.shop.

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

