



**“DE GIRA HACIA EL TRABAJO”: PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA LA
TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES Y LA TRANSICIÓN EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Prof. Dña. Soledad Romero Rodríguez
Universidad de Sevilla





DE GIRA HACIA EL TRABAJO PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES Y LA TRANSICIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA¹

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta ponencia es presentar el programa *De gira hacia el trabajo*, el cual ha sido diseñado con la finalidad de ayudar a los/as jóvenes del final de la Educación Secundaria Obligatoria a desarrollar conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que les ayude a tomar decisiones vocacionales y a enfrentarse al proceso de transición de etapa y/o a la vida activa.

Presentar el programa supone para nosotros exponer, de un lado, cuál es la problemática que nos ha llevado a plantearnos la necesidad de diseñarlo y ofrecerlo; por otra parte, consideramos necesario esbozar mínimamente las características del sistema de orientación del nivel educativo para el que está dirigido; en tercer lugar, el marco teórico-conceptual en el que se inscribe, tanto a nivel epistemológico, como metodológico; en cuarto lugar, el propio planteamiento del programa y, por último el proceso y los resultados de la evaluación del diseño del mismo. Esta concepción de lo que supone presentar el programa es la que ha determinado el esquema de esta ponencia, en la que seguiremos los pasos descritos, con la esperanza de que pueda ser de alguna utilidad para las personas que nos escuchan.

1. PROBLEMÁTICA DE LA QUE PARTE LA NECESIDAD DEL PROGRAMA

La concepción de nuestro programa se ha basado inicialmente en un análisis reflexivo de la situación de la juventud ante el mundo del trabajo. Este estudio de la problemática ha supuesto lo que denominamos una “puesta en situación” en tres fases, cada una de las cuales contiene varios elementos de análisis:

1. Esta ponencia presenta de forma muy sintética el trabajo de tesis doctoral, por parte de la autora, dirigido por el prof. Dr. Víctor B. Álvarez Rojo.





I. Jóvenes y mercado laboral

- a) situación del mercado juvenil (desempleo, subempleo e incidencia de éstos en el proceso de transición a la vida activa);
- b) incidencia que la situación anteriormente descrita tiene sobre la vida escolar del joven (incremento del tiempo de permanencia en la escuela, abandonos e itinerarios escolares) y
- c) influencia del sexo y la clase social en el proceso de inserción profesional

2. Actitudes de los/as jóvenes ante la situación laboral y valores de trabajo que mantienen.

3. Jóvenes y orientación profesional: actitudes ante ésta, importancia que dan a la elaboración de proyectos profesionales, cómo se enfrentan los/as jóvenes a su futuro inmediato y a largo plazo.

Para realizar el primer tipo de análisis nos hemos basado en estudios de tipo sociológico entre los que destacaríamos, por su aportación, a los realizados por investigadores como Ayerdi y Taberna (1991), Casal, Masjuán y Planas (1990, 1991), Coleman y Husén (1989), Fernández Enguita (1990a, 1990b); Herranz (1990, 1992); Peiró, Hontangas y Salanova (1989, 1990); Planas (1984, 1989a, 1989b); Requejo, Rodríguez, Santos y Touriñán (1991); Roberts (1988) o Vallés, Moncada y Callejo (1987). Asimismo, hemos analizado las cifras de desempleo aportadas por el INEM. Sin entrar en detalles concretos que serían objeto de otra ponencia, señalaremos aquí las conclusiones a las que llegamos en relación a los aspectos que deberían ser considerados en un programa de orientación profesional dirigido a jóvenes de Educación Secundaria. Estas son las siguientes:

1. La transición de los/as jóvenes a la vida adulta se ve dificultada por un tipo de organización del trabajo que los/as excluye o les deja un lugar marginal y precario.
2. Estas dificultades se concretan en relación a la orientación en una obstaculización del desarrollo de aspectos como la autoestima, la identidad personal-profesional, la madurez para la toma de decisiones vocacionales.
3. Las dificultades para acceder al mercado laboral traen también como consecuencia la prolongación del tiempo que el/la joven permanece en la escuela, situación que, en algunos casos, supone una forma encubierta de atrasar el momento de la toma de decisiones vocacionales y el enfrentamiento al mercado laboral. No se trata, por tanto, de una opción o decisión asumida y aceptada por el/la joven, sino una manera de imposición de la propia sociedad y de evasión, por parte del/la joven respecto a su cuestionamiento profesional.
4. Otros/as jóvenes optan por abandonar prematuramente sus estudios sin alcanzar ni siquiera una mínima formación profesional. La Educación Secundaria Obligatoria puede convertirse, por tanto, en una última -aunque provisional- oportunidad para recibir este tipo de formación para el trabajo.
5. El itinerario formativo seguido por el/la joven puede actuar más en sentido negativo -exclusión ante la carencia de titulación- que positivo -que el título asegure el puesto de trabajo-. Es preciso, por tanto, que los/as jóvenes aprendan a diseñar sus propios itinerarios de formación de forma coherente y equilibrada entre sus propios intereses y los condicionantes del mercado laboral.





6. El sexo y los factores ambientales se manifiestan, junto al nivel educativo alcanzado, como variables discriminatorias en los procesos de transición.

Para realizar el análisis de las actitudes de los/as jóvenes frente al trabajo y la orientación profesional acudimos de nuevo a algunos estudios e investigaciones de carácter sociológico, ya citadas anteriormente así como a otro tipo de investigaciones, estudios y trabajos de corte teórico-reflexivo más centrados en aspectos de carácter educativo como los de Dupont, Gingrass y Pereira (1992); Echeverría (1991); Fourier, Pelletier y Pelletier (1993); Isus (1993); Jiménez Fernández (1984); Pereira (1992) o Prieto Valladares (1991). Esta revisión nos llevó a las conclusiones que, de forma muy sintética resumimos a continuación:

1. Las actitudes de los/as jóvenes hacia el trabajo y su propio planteamiento respecto a su futuro se ve mediatizado por la actual situación socio-laboral, independientemente de que se planteen o no su acceso al mundo laboral de forma inmediata. La influencia es mayor en los niveles educativos más bajos, en el sentido de provocar respuestas de apatía y pasividad respecto al trabajo así como sentimientos de desarraigo socio-cultural.
2. Por otra parte, se detecta en los/as jóvenes un proceso de desacralización, desmitificación y descentralización del trabajo, sin que ello suponga que rechacen el trabajo en sí mismo, sino en las condiciones en las que se le ofrece. Siguen atribuyendo al trabajo un valor relacionado con la realización personal, cuando se sitúan en el terreno de la deseabilidad social y propia.
3. Se hace necesario, por tanto, un tipo de intervenciones orientadoras que ayuden al/a la joven a tomar conciencia de este desdoblamiento en cuanto a su conceptualización y valoración del trabajo.
4. Señalaremos, por último, que en los estudios analizados se llega a conclusiones que apuntan a que los/as jóvenes presentan carencias en cuanto al conocimiento de sí mismos/as, de las opciones formativas, del mundo del trabajo, de los procesos de toma de decisiones, la elaboración de proyectos profesionales y las estrategias y procedimientos de búsqueda de empleo.

Desde la perspectiva de la situación de los jóvenes ante el trabajo, parece que queda justificada la necesidad de intervenciones de orientación que ayuden a los/as jóvenes a ser más conscientes de sí mismos/as y de la situación laboral, a elaborar un concepto de trabajo propio, a tomar decisiones de forma consciente y autónoma, a elaborar proyectos profesionales personales y adquirir, en definitiva, estrategias de defensa ante la situación a la que se deben enfrentar, de forma que busquen un equilibrio entre el respeto y el desarrollo de sí mismos/as como personas y la respuesta a las demandas del mercado de trabajo. En la búsqueda de ese equilibrio creo que pueden encontrarse fórmulas de cambio de la situación y, poniendo un punto de mira un poco más allá, una transformación de la propia sociedad.

2. ALGUNAS NOTAS DEL CONTEXTO GENERAL DE INTERVENCIÓN: MODELO Y CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESO

Una vez analizada la problemática –a grandes rasgos y de una forma general–, nos parecía oportuno estudiar las características del modelo de orientación en la Educación Secundaria Obligatoria al objeto de determinar cuáles podrían ser las posibilidades y demandas que desde el propio sistema educativo se nos podrían presentar a la hora de diseñar, planificar y desarro-





llar nuestro programa. Al objeto de no extender en exceso nuestra exposición sobre estos aspectos que, quizás sean conocidos por el/la lector/a de esta ponencia, presentaremos sólo algunos de los aspectos los que nos parecen más importantes que, de alguna forma hemos considerado a la hora de diseñar y aplicar nuestro programa.

Uno de los primeros aspectos que tuvimos a bien analizar fue la importancia que, como declaración de intenciones, se pudiera dar a la orientación profesional a partir de la L.O.G.S.E. En este sentido descubrimos que el Ministerio expresa en los documentos que se refieren a la orientación la necesidad de ofrecer respuestas a los jóvenes que realizan la ESO ayudándoles a *“centrar su futuro personal, social y laboral, y capacitarles para tomar decisiones con autonomía, sentido de la responsabilidad e iniciativa”* (MEC, 1992b:62). Este planteamiento es similar en nuestra Comunidad Autónoma, en la cual se concibe a la orientación profesional como una necesidad y como elemento que puede facilitar la capacitación de los jóvenes para afrontar su transición a la vida laboral (Junta de Andalucía, 1992, 1993).

Un segundo elemento considerado hace referencia al concepto de orientación que se pretende defender desde la L.O.G.S.E. La orientación es concebida en los documentos que la desarrollan desde una perspectiva educativa, defendiéndose el establecimiento de una relación estrecha entre currículum educativo y orientación, expresada en palabras como las que siguen:

“Las funciones de orientación e intervención educativa de refuerzo o apoyo han de desarrollarse en el marco del currículum establecido para la Secundaria Obligatoria. Desde esa concepción, tanto la tutoría como la orientación en general, e igualmente el apoyo educativo o la intervención psicopedagógica especializada a cargo del Departamento de Orientación, forman parte del currículum, del desarrollo curricular, entendido éste como oferta educativa integral, dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de los alumnos, y, por ello mismo, además, oferta personalizada”. (MEC, 1992a:18).

Por tanto, el proceso de orientación debería asumir las características que definen al propio currículum educativo, cuáles son (MEC, 1990):

1. El aprendizaje se concibe como una *construcción activa* que se crea a través de la *experiencia* que proporciona la escuela al sujeto y está en función de las *interacciones sociales* que se establecen entre el alumno/a y el profesor/a, entre el propio alumnado y entre éste y el sistema.
2. Se concibe dentro de una escuela para todos/as.
3. La respuesta educativa se concreta en un *currículum* en el que quedan recogidas las experiencias a presentar al alumnado dentro y fuera de la escuela.
4. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica no sólo la adquisición de *conocimientos*, sino también de *procedimientos y actitudes*.

En principio, parece que el modelo de integración curricular que tanto desde el Ministerio como desde la Consejería de Educación de Andalucía se ha adoptado parece ser el aditivo, es decir, a través de programas específicos de intervención para los diferentes ámbitos de ésta (p.e. enseñar a pensar, a ser persona, a convivir, a comportarse, a tomar decisiones)². Esta fór-

2. MEC, 1992a.





mula nos parece válida como forma de facilitar la toma de conciencia, tanto por parte del profesorado como por los/as propios/as orientadores/as de la necesidad de realizar intervenciones con un carácter educativo no meramente informativo o de consejo, si bien, paralelamente, se deberían ir realizando experiencias de integración en algunas o en todas las materias del currículum escolar aunque sin dejar de lado el desarrollo de la tutoría. Este hecho nos hacía reforzar nuestra idea de la necesidad de ofrecer programas específicos como recursos que sirvan para “empezar a trabajar” en la línea de la intervención por programas.

Dentro de este apartado de conceptualización y caracterización de la orientación en la reforma de la enseñanza, la orientación profesional queda definida por el MEC (1994) como:

“Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en un futuro próximo y, en función de ambos conjuntos de variables, toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso modificar con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria. También compete a la Orientación Profesional, dentro del sistema educativo, formar al alumnado de formación profesional sobre los componentes básicos de cualquier comportamiento laboral (seguridad, relaciones laborales, etc.) y llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción profesional”. (MEC, 1994:8).

Nos gustaría señalar aquí que este concepto de orientación profesional, en cuanto a las propuestas de concreción que se están efectuando desde el propio Ministerio, se nos antoja un poco distanciado de una concepción educativa de la orientación, ya que consideramos que se presenta cierto sesgo de “ajuste” a los condicionantes del mercado laboral dejando a un lado el componente de desarrollo personal. Nos parece necesario reforzar el concepto de orientación educativo-profesional como desarrollo de la autonomía personal, como proceso de transformación y, en dialéctica con esta finalidad, como proceso de ayuda para el ajuste consciente y emancipador.

Un último elemento al que nos referiremos es el relativo a la *organización funcional de la orientación* en el modelo de reforma, en la cual volvemos a encontrar justificaciones para ofertar programas que puedan ser utilizados por los departamentos de orientación y el profesorado-tutor como recursos para diseñar, planificar y desarrollar su intervención –no necesariamente para aplicarlos tal cual–.

Para finalizar este apartado señalaremos con Lázaro (1993:225), que

“se puede afirmar que va a ser necesario el planteamiento y desarrollo de diseños de asesoramiento aplicados a nivel de centro y de aula, estimulando los procesos de decisión y la clarificación de valores. Por tanto, los retos técnicos son y pueden ser muy interesantes”.

3. MODELO DE INTERVENCIÓN

Desde nuestro punto de vista la *orientación para la transición es un aspecto de la orientación para el desarrollo de la carrera*, como ya defendimos en otro lugar (Romero Rodríguez, 1993). Nos planteamos una intervención con un carácter preventivo y de desarrollo de habilidades, des-



trezas y actitudes que ayuden al alumnado a afrontar su propio proceso de transición a la vida adulta y activa, a la vez que le servirán como herramientas a utilizar durante su carrera profesional. Debido a que la intervención se va a llevar a cabo en un momento crítico del proceso de transición como es el final de la etapa obligatoria, el programa se centrará en la perspectiva del trabajo remunerado.

Por tanto, si bien nuestra intervención se realizará en un momento puntual, debe quedar enmarcada en una perspectiva más amplia del proceso que abarca todo el ciclo vital.

La *filosofía* que se pretende impregne al programa es la de la búsqueda del desarrollo de personas autónomas que sean capaces de adaptarse críticamente a los condicionantes del mercado laboral. La *metodología* de intervención debe favorecer, por tanto, el protagonismo del alumnado en su propio proceso de orientación.

Por lo que respecta a los *contenidos* en torno a los cuales consideramos que debe girar un programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa, realizada una revisión bibliográfica de programas que se plantean este tema como finalidad y de estudios realizados por diversos/as autores/as, entre los/as que destacamos las propuestas de Rodríguez Moreno (1992, 1993, 1994), creemos que aquéllos se podrían sintetizar de la forma que recogemos en el cuadro 1.



<p style="text-align: center;">AUTOCONOCIMIENTO/ AUTOEVALUACIÓN/AUTOESTIMA</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos en tomo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil profesional. • Historia personal. • Análisis de los propios rasgos de personalidad. • Toma de conciencia de la formación de la que se dispone. • Exploración de las motivaciones profesionales. • Elaboración, conocimiento y transformación de las representaciones profesionales. • Evaluación de las habilidades ocupacionales.
<p style="text-align: center;">EXPLORACIÓN DE LA CARRERA</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del mercado de trabajo. • Familias profesionales y grupos ocupacionales. • Relación objetivos curriculares-exigencias laborales. • Vida laboral.
<p style="text-align: center;">TOMA DE DECISIONES</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos implicados en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de toma de decisiones. • Contrastación deseabilidad-posibilidad.
<p style="text-align: center;">ELABORACIÓN DE PROYECTOS PROFESIONALES</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que tienen que ver con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de objetivos profesionales. • Gestión del tiempo y el espacio. • Planificación de las decisiones. • Proyección personal y profesional.
<p style="text-align: center;">EMPLEABILIDAD</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de trabajo. • Búsqueda y mantenimiento del empleo. • Gestión de las propias posibilidades ocupacionales. • Disponibilidad ocupacional. • Adaptación a la movilidad. • Autoestima profesional. • Autoempleo.
<p style="text-align: center;">SOCIALIZACIÓN/COMUNICACIÓN</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Relaciones interpersonales.

Cuadro 1. Concreción de contenidos a contemplar en programas de orientación para la transición.

Considerando los aspectos anteriormente descritos optamos por basar nuestro programa en el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal, cuyos rasgos fundamentales pasamos a describir.



3.1. El modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal³

En 1974 la obra titulada *Developpement Vocationnel et Croissance Personnelle*, escrita por Pelletier, Noiseaux y Bujold, profesores de la Universidad de Laval (Québec, Canadá). En esta obra se exponen las principales características de un modelo de orientación (de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal-ADVP) que estaría inscrito –aunque con unas características muy particulares– dentro del movimiento americano que conocemos como *Career Education* (Educación para la Carrera Profesional).

Durante los años que van de 1982 a 1986 Pelletier dirige un programa titulado *Education au Choix de Carrière* (E.C.C.), destinado al alumnado de los cinco cursos de la Educación Secundaria. Es el año 1984 cuando se da a conocer con mayor amplitud el modelo en la obra conjunta de Pelletier, Noiseaux y Bujold titulada *Pour une approche éducative en orientation*, en la que se recogen las experiencias llevadas a cabo en Canadá y en Francia y se define la aproximación conceptual del modelo. El programa de Pelletier y col. ha sido adaptado más tarde (1988) en Francia bajo el título *Education des Choix* (EDC) y recientemente ha aparecido una nueva edición de la colección, titulada ahora *Choisir* (1990/1992) y dirigida sólo a los tres últimos cursos de la Educación Secundaria. La versión francesa está en proceso de revisión.

El modelo se ha extendido por países como Bélgica, Suiza, Italia, Marruecos, Puerto Rico, Islandia e, igualmente, ha ampliado sus destinatarios/as (estudiantes de Universidad, adultos, jóvenes en situación de inserción profesional...).

Actualmente está siendo objeto de investigación en la Universidad de Sevilla (en 1991 fue publicado el programa *Tengo que decidirme*, destinado a alumnos de COU y dirigido por el profesor Víctor Álvarez Rojo y fue evaluado en 1993 por el profesor Juan M^a Cruz Martínez. En la actualidad está siendo objeto de validación por parte de su autora el programa *De gira hacia el trabajo*, diseñado por la autora de este capítulo como objeto de tesis doctoral dirigida por el prof. Álvarez Rojo. Otro ámbito en el que se está aplicando el modelo a nivel de Comunidad Andaluza es en el de la inserción profesional de la mujer que acude a los centros de Educación de Personas Adultas (Programa MAREP).

3.1.1. Postulados de los que parte el modelo

A. La orientación como formación

Partiendo de la consideración de la constante y acelerada evolución ante la que se tiene que enfrentar en la actualidad la persona humana -específicamente el/la adolescente-, D. Pelletier y B. Dumora (1984) defienden la necesidad de llevar a cabo un tipo de orientación entendida no como consejo puntual, sino como *un proceso* cuya finalidad es la de ofrecer al/la destinatario/a de la intervención de herramientas (conocimientos, habilidades, y actitudes) que le permita afrontar la diversidad de situaciones que se le van a presentar.

3. Este texto procede de un capítulo escrito por la autora de esta ponencia dentro de los Materiales didácticos del CAP (Curvo 1995-1996) para la especialidad Psicología-Pedagogía (orientadores/as de Centros) que serán editados en breve por el ICE de la Universidad de Sevilla.





B. La orientación como proceso

Esta concepción se deriva del postulado anterior, unido a la consideración de la toma de decisiones como un proceso en el que el sujeto, partiendo de su motivación, recoge la información que le viene del exterior, la integra, y elabora un proyecto de vida en el que conjuga lo deseable (su interioridad) con lo posible (lo que le viene del exterior).

3.1.2. Condiciones y elementos de la concepción educativa de la orientación

Para comprender la diferencia que existe entre la concepción que tradicionalmente ha estado al uso en lo que respecta a la orientación y el concepto que este modelo –entre otros– defiende, presentamos el contraste que entre ambas concepciones ha realizado Boursier (1989), según recogemos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Contraste entre las concepciones de diagnóstico-pronóstico y educativa de la orientación (Boursier, 1988).

CONCEPCIÓN DIAGNÓSTICO-PRONÓSTICO	CONCEPCIÓN EDUCATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Puntual • Emparejamiento entre los perfiles individuales y los del empleo, que se suponen estables. • El interés profesional es innato. • El sujeto se revela a través de los tests. • Lo importante es “qué elegir”. • El diagnóstico se realiza sobre la base del modelo médico: la prescripción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continua (una serie de elecciones a lo largo del ciclo vital). • Una relación entre los individuos que se encuentran en un constante devenir y los entornos profesionales evolutivos. • El interés profesional se crea. • El sujeto se construye la imagen de sí mismo. • Lo importante es “cómo elegir”. • La elección se elabora favoreciendo las relaciones persona-entorno.

La concepción de la orientación desde una perspectiva educativa implica, por tanto, la consideración de una serie de elementos en la intervención orientadora:

1. Se trata de un proceso educativo.
2. Es una relación de ayuda en la que el destinatario es actor protagonista.
3. Requiere la creación de condiciones que favorezcan la maduración personal y profesional.
4. Consideración del sujeto como ser autónomo capaz de gestionar su propio proceso de orientación, formación e inserción social y profesional.
5. Incremento del poder y el repertorio de negociación del destinatario de la intervención.

Una consecuencia que nos gustaría destacar es el papel protagonista que el/la destinatario/a de la intervención adquiere en el proceso de orientación, siendo necesaria, para el éxito de dicho





proceso, su implicación por cuanto debe: a) llevar a cabo un proceso de indagación sobre sí mismo y lo que le rodea, para adquirir un saber, saber-hacer y saber-ser; b) afirmar su responsabilidad y capacidad de autodeterminación.

El elemento clave del proceso es, por tanto, la toma de conciencia, por parte del sujeto, de su responsabilidad respecto a su propia vida.

3.1.3. Bases teórico-conceptuales del modelo A. D. V. P.

Los elementos teóricos en los que se basa el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal son los que recogemos en el cuadro 3 y explicamos más abajo.

<ul style="list-style-type: none">• Teoría de Piaget:<ul style="list-style-type: none">MaduraciónExperiencia del objetoInteracción socialProceso de intermediación• Modelo de Guilford:<ul style="list-style-type: none">Estructura del intelecto: P. CreativoP. CategoricalP. EvaluativoP. Implicativo• Enfoque de desarrollo vocacional (Ginzberg, Tiedeman, Super)• Psicología de la motivación de Nuttin.• Psicología existencial de Rogers:<ul style="list-style-type: none">Enfoque centrado en el cliente• Filosofía existencialista-humanista:<ul style="list-style-type: none">Concepción del hombre y del mundo.

Cuadro 3. Elementos teóricos del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal.

A. Teoría de Piaget

De aquí se toman los siguientes elementos:

1. El principio de que el conocimiento se construye como consecuencia de la acción que el sujeto realiza sobre el objeto, según la cual éste es transformado a través de un proceso de atribución de propiedades, clasificación, establecimiento de nuevas relaciones.
2. El sujeto a partir de la experiencia con el objeto, construye esquemas tomando conciencia de lo que es común a diferentes acciones, lo que le permite poder trasladarlo de una situación a otra diferente.
3. El tercer elemento es la tendencia a la adaptación del sujeto, que supone la búsqueda del equilibrio entre los esquemas propios del individuo y las nuevas experiencias que la realidad le ofrece. La adaptación supone dos tipos de procesos:



- Asimilación: incorporación de datos de la realidad transformándolo en función de esquemas previos.
- Acomodación: adaptación de los esquemas que posee el sujeto a datos particulares que le ofrece el entorno.

4. El cuarto y último elemento es la interacción social, que, para Piaget, tiene una doble finalidad: desarrollo intelectual, por cuanto ofrece nuevas experiencias, y desarrollo moral, desde que es fuente de conocimiento de normas, costumbres, etc.

B. Modelo de Guilford

Este modelo ofrece la explicación de la existencia de ciento veinte habilidades cognitivas clasificadas en tres tipos: operaciones, contenidos y productos. Este modelo facilita el análisis del papel que pueden desempeñar cada una de estas habilidades en las diferentes tareas del desarrollo vocacional. La consideración de este modelo por parte de los autores es un elemento clave para la formulación operatoria de las tareas de desarrollo vocacional, es decir, ofrecen la posibilidad de formular objetivos pedagógicos en términos de habilidades y aptitudes a desarrollar, a partir de la consideración de los cuatro tipos de pensamiento que la persona humana puede llevar a cabo: creativo, categorial o conceptual, evaluativo e implicativo.

C. Enfoque evolutivo de la conducta vocacional

El modelo se basa en las propuestas de Ginzberg, Tiedeman y Super. El modelo A.D.V.P. vendría a concretar de una forma operatoria las aportaciones de estos autores. Los elementos claves del enfoque del desarrollo vocacional son los siguientes:

- Consideración del desarrollo vocacional unido al del autoconcepto.
- Madurez vocacional: se concibe el desarrollo vocacional como un proceso por etapas, cada una de ellas definida por una serie de tareas específicas (exploración, cristalización, especificación y realización).
- Toma de decisiones: se entiende como un proceso por fases.
- Importancia del comportamiento exploratorio del sujeto que se orienta.
- Consideración de la elaboración de proyectos profesionales-personales y de las habilidades y actitudes implicadas en ello como un aspecto de la madurez vocacional.
- Empleabilidad.

D. Psicología de la motivación de J. Nuttin

Para este autor (Nuttin, 1984) la motivación humana, que se concreta en la necesidad de dinamismo, es el elemento clave del desarrollo. A partir de la necesidad de dinamismo que experimenta el sujeto se genera un proceso de construcción de la personalidad a través de una relación dialéctica con el entorno en el que se desarrolla.

Este proceso de construcción implica:



- Actividad cognitiva de manipulación de las representaciones que la persona posee respecto a sí mismo y su entorno.
- Construcción de proyectos de acción a través de un proceso cíclico necesidad de dinamismo —> objetivo —> proyecto —> acción —> nueva necesidad —> ...

Esta transformación activa un proceso general de maduración personal, ya que el estado de necesidad genera y dirige el funcionamiento global del individuo.

E. Enfoque centrado en el cliente (Rogers)

Su principal aportación la observamos en lo que respecta a la relación de ayuda. Esta relación es concebida por Rogers como un proceso cuyo eje central es el destinatario de la intervención, sus necesidades, sus intereses, sus valores. Las condiciones para la existencia de este tipo de relación son las siguientes:

- Autenticidad, verdad o congruencia: el orientador debe tomar conciencia de lo que está viviendo y ser capaz de aceptar y expresar sus propios sentimientos en relación a esta vivencia.
- Aceptación incondicional, respeto o apreciación: el orientado debe sentirse acompañado, acogido, escuchado sin que se le planteen condiciones. Esta actitud del orientador permite al sujeto sentirse con confianza para expresarse tal como es.
- Comprensión empática: el orientador debe ser capaz de ponerse en lugar del orientando, comprender sus sentimientos, sus sensaciones, sus vivencias y hacerle saber que es comprendido.

F. Filosofía humanista-existencialista

Son tres elementos los que se toman de esta corriente:

- Concepto de libertad humana: se concibe como libertad interna de la persona a través de la cual se busca el equilibrio dialéctico entre la autonomía y la adaptación. En este juego se fundamenta parte del sentido que la persona da a su vida.
- Relación persona-mundo: la persona humana se mueve hacia una progresiva diferenciación respecto del mundo, produciéndose un proceso que implica, a la vez, desarrollo personal y transformación de la realidad.
- Búsqueda del sentido de la vida: la persona no se conforma con pasar por experiencias diversas, sino que busca dar un sentido a éstas. Es, por tanto, producto y proyecto de su propia historia personal, de su propia existencia.

3.1.4. Concepción operatoria del proceso de orientación

Lo que D. Pelletier (1981) denomina cuestionamiento operatorio es una de las principales aportaciones del modelo. Este cuestionamiento supone, siguiendo al propio Pelletier "el hecho de interrogarse sobre las tareas de desarrollo en términos de operaciones, en términos de habilidades y actitudes requeridas por parte del individuo" (p. 5) y plantear actividades en las que el sujeto las tenga que poner en juego, de forma tal que el propio proceso que se quiere desarrollar, se convierte en procedimiento de intervención.





D. Pelletier y col. vienen a identificar cada una de las tareas implicadas en el desarrollo vocacional con los cuatro tipos de pensamiento del cubo del intelecto de Guilford y las consiguientes habilidades y actitudes que configuran cada uno de ellos. A partir de ahí, es posible buscar actividades para que el/la destinatario/a de la intervención “viva” y “experimente” cada una de dichas habilidades y actitudes y, como consecuencia, adquiera las herramientas necesarias para enfrentarse a cada una de las tareas del desarrollo vocacional. En el cuadro 4 representamos algunas equivalencias entre tareas de desarrollo-tipo de pensamiento-habilidades y actitudes establecidas por Pelletier y col (1984).

Analizamos a continuación cada una de estas tareas y tipos de pensamiento, no sin antes aclarar que la secuencia vocacional (exploración-cristalización-especificación-realización) no es lineal: a) todos los contenidos considerados por el sujeto no se sitúan necesariamente en el mismo período evolutivo –mientras unos están siendo cristalizados otros son explorados–; b) todos los sujetos no siguen el mismo proceso de desarrollo ni al mismo tiempo; c) los procesos cognitivos asociados a las tareas del desarrollo vocacional son considerados dominantes, pero no exclusivos. Por otra parte, quisiéramos aclarar que el aprendizaje realizado por el sujeto a través de la experimentación de la secuencia vocacional es transferible a otras situaciones que se le presenten a lo largo de su ciclo vital, en las que tendrá que volver a pasar por cada una de las tareas de desarrollo vocacional. Esta secuencia, por tanto, no tiene lugar una sola vez en la vida, sino que se repite en cada nueva toma de decisión que el individuo debe realizar a lo largo de su ciclo vital (de acuerdo con las teorías del desarrollo de la carrera).





TAREAS DEL DESARROLLO VOCACIONAL	HABILIDADES MODALIDAD PENSAMIENTO	INTELECTUALES HABILIDADES COGNITIVAS	ACTITUDES
EXPLORACIÓN	P. Creativo	Observar Describir Preguntar Descubrir Definir Imaginar	Apertura Sensibilidad Curiosidad Tolerancia Imaginación Elaboración de hipótesis
CRISTALIZACIÓN	P. Conceptual	Reducir Asociar Reagrupar Clasificar Resumir	Interesarse Autoestima Organización Orden Coherencia Continuidad
ESPECIFICACIÓN Y DECISIÓN	P. Evaluativo	Comparar Jerarquizar Eliminar Elegir Examinar Evaluar	Apreciación Confianza Responsabilidad Discriminación Sentido crítico Tendencia a la reflexión
REALIZACIÓN	P. Implicativo	Deducir Prever Aplicar Generalizar Planificar Elaborar	Certeza Implicación Eficacia Determinación Perspicacia Sentido práctico

Cuadro 4. Habilidades y actitudes implicadas en el desarrollo vocacional (D. Pelletier y col. 1984-Adaptado).

A. El pensamiento creativo y la tarea de exploración

Este tipo de pensamiento supone un proceso encaminado a generar información nueva sobre un objeto o situación y al tratamiento de la información, las experiencias y los aprendizajes anteriores de los individuos con objeto de producir nuevas asociaciones de datos y hechos y respuestas originales a un problema. Gullford (1983) atribuye a este tipo de pensamiento características como las siguientes: fluidez o capacidad para recuperar la información desde la memoria, flexibilidad o posibilidad de transformar la información, elaboración o producción de implicaciones a partir de las informaciones trabajadas.

La tarea de exploración supone la búsqueda y descubrimiento por parte del sujeto del máximo de informaciones y experiencias nuevas sobre sí mismo/a y el entorno que le rodea.





B. El pensamiento categorial o conceptual y la tarea de cristalización

El pensamiento conceptual o categorial implica un proceso que tiende a la estructuración de la información que obtiene el individuo en conceptos, reglas, clases, categorías y sistemas. En relación a la orientación profesional, la tarea de cristalización supone (Pelletier y Bujold, 1984): constatar la necesidad de realizar una elección, tomar conciencia de la multiplicidad de puntos de vista desde los que se pueden agrupar las ocupaciones, comprender el significado que pueden tener los resultados escolares, identificar un gran número de actividades que se manifiestan de interés, organizar el mundo del trabajo sobre la base de la identidad personal.

C. El pensamiento evaluativo y la tarea de especificación

El ejercicio de este tipo de pensamiento supone la realización de un proceso de comparación de datos que permite al sujeto seleccionar aquellos bloques de información que se ajustan a unos criterios previamente establecidos. Supone, en relación a la orientación profesional (tarea de especificación) la identificación de valores y necesidades que subyacen en los comportamientos, el análisis de sus ventajas e inconvenientes, encontrar posibilidades consecuentes con los valores y necesidades identificados, comparar, ordenar, jerarquizar, sopesar, ponderar las posibilidades, decidir integrando deseabilidad y probabilidad y, a partir de ahí, la elaboración de un proyecto de vida.

D. El pensamiento implicativo y la tarea de realización

Este tipo de pensamiento se manifiesta en los procesos de anticipación, extrapolación y generalización; en las tareas de elaboración, operativización y desarrollo; y en las habilidades de planificación y programación. Se trata, en definitiva, de un proceso de puesta en práctica de una acción prevista y definida. Se implican en la tarea de realización actividades relativas a la revisión de las etapas del propio proceso de toma de decisiones, operacionalización de las etapas, anticipación de dificultades, protección de su decisión, formulación de alternativas. Supone, en definitiva, la búsqueda de estrategias para llevar a cabo el proyecto profesional y/o personal.

3.1.5. Principios metodológicos de intervención

Para completar la propuesta, el modelo ofrece una serie de principios de intervención a considerar a la hora de plantear actividades al alumnado. Estos principios son los siguientes (Pelletier, Nolseaux y Bujold, 1974; Pelletier y Bujold, 1984):

- Principio experiencial.
- Principio heurístico.
- Principio integrador.

A continuación entramos a analizar cada uno de ellos.

A. Principio experiencial

Pelletier, Nolseaux y Bujold (1974) formulan este principio como sigue: “La activación del desarrollo implica experiencias a vivir”. En otro lugar, D. Pelletier (1981) señala que este principio





responde a “la tendencia del individuo a experimentarse a sí mismo cada vez en su mayor totalidad”. (D. Pelletier, 1981:13).

La asunción de este principio va a responder, para D. Pelletier (1984) a una *doble finalidad* en las intervenciones orientadoras: a) aumentar la motivación intrínseca del sujeto (en base a la teoría de Nuttin) y, como consecuencia, su implicación en el proceso orientador y b) facilitar la asimilación del aprendizaje (en base a Piaget).

Por otra parte, debemos señalar que, cuanto mayor sea el nivel experiencias al que se someta al sujeto, mayor será su grado de aprendizaje de las tareas sobre las que gire dicha experiencia. M. Henry-Renard (1986) lo explica a través de la cadena de relaciones señalando que, a mayor nivel experiencial —> mayor grado de implicación del sujeto en el proceso de orientación —> mayor motivación hacia la elaboración de su propio proyecto personal —> mayor grado de desarrollo vocacional y personal.

Para ilustrar esta relación Pelletier se refiere al proverbio chino según el cual “yo escucho y olvido; yo veo y recuerdo; yo hago y comprendo”. El nivel experiencial será tanto mayor cuanto mayor sea el grado de participación que requiera del sujeto la realización de las actividades. En el cuadro 5 recogemos el tipo de contenido y de informaciones que se relaciona con cada nivel experiencial.

Nivel experiencial	Contenido	Tipo de informaciones	Relación con aprend.
Bajo	Simbólico	Letras, cifras	“Yo escucho y olvido”
	Semántico	Significados	
Medio	Figural	Datos sensoriales, imaginación	“Yo veo y recuerdo”
Alto	Comportamental (Subjetivo-emocional)	Sentimientos, emociones	“Yo hago y comprendo”
		Intimidad del sujeto sobre lo vivido	
	(Activo-comportamental)	Hechos, realizaciones prácticas El comportamiento revela el concepto	

Cuadro 5. Niveles experienciales.

Pelletier, Noiseux y Bujold (1974) proponen diversos procedimientos para cada uno de los niveles experienciales, cuya lectura recomendamos.

B. El principio heurístico

Este principio es formulado por Pelletier, Noiseux y Bujold (1974) como sigue: “La activación del desarrollo implica experiencias a tratar cognitivamente”. Así nos explica el Pelletier en qué consiste este principio:

“El principio heurístico supone tomar en consideración los medios de los que dispone el sujeto para realizar su propia indagación. Podemos, en efecto, definir lo heurístico como el saber hacer propicio para el descubrimiento. Es el contexto heurístico del sujeto el que da a la información un carácter particular”. (D. Pelletier, 1984a: 163).





Los autores del modelo han denominado también a este principio "*dimensión operatoria*" de la activación del desarrollo vocacional y personal (D. Pelletier, 1981), en el sentido de que supone la propuesta, por parte del/la orientador/a de un proceso sistemático que permite al sujeto el ejercicio de las cuatro tareas del desarrollo vocacional, en torno a un contenido concreto y en un tiempo determinado.

A nivel de diseño de intervenciones educativas la asunción de este principio supone:

1. La posibilidad de diseñar actividades didácticas que favorezcan la activación del desarrollo vocacional y personal.
2. La asunción del aprendizaje como un proceso inductivo de descubrimiento.
3. La consiguiente necesidad de participación activa por parte del sujeto que se orienta (de ahí la importancia del principio experiencial desde el punto de vista de la motivación).

Como ocurriera con el principio experiencial, Pelletier, Noiseaux y Bujold (1974) proponen procedimientos heurísticos, esta vez para cada una de las tareas del desarrollo vocacional.

C. El principio integrador

Este principio, siguiendo a los autores del modelo (Pelletier, Noiseaux y Bujold, 1974) señala que "*la activación del desarrollo implica experiencias a integrar lógicamente y psicológicamente*".

La *integración lógica* supone la presentación de experiencias de aprendizaje que vayan de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, contemplando la relación entre objetivos, contenidos y actividades para que las experiencias tengan un efecto acumulativo.

La *integración psicológica*, por otra parte, implica la necesidad de facilitar la reflexión por parte del individuo para que sea capaz de responder a las siguientes cuestiones (Pelletier, 1981): ¿cómo lo que me llega, lo que vivo, puede llegar a formar parte de mi existencia? y ¿cómo puedo aplicar a mi vida lo que voy descubriendo? –a través del proceso de orientación–.

Este último tipo de integración viene dada a partir de la significación que las actividades presentadas tengan para el individuo, bien porque las situaciones que se le presentan le conciernen de una u otra forma a priori de la experiencia (significación potencial), bien porque se le ofrece la posibilidad de que, a posteriori, reflexione respecto al interés que puede tener para él o ella la actividad realizada (significación explícita).

La significación potencial, siguiendo a Pelletier (1984) puede ser promovida a través de los procedimientos que señalamos en el cuadro 6°.



- 
- | |
|---|
| <p>a) Intervenciones abiertas en las que el animador observe constantemente al grupo adaptando su actuación a las necesidades inmediatas.</p> <p>b) Intervenciones estructuradas a priori aunque basadas en una previa detección de necesidades. La significación se facilitará a través de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Relación orientador-orientando en la que éste se sienta responsable de su propio proceso de orientación.• Plantear disonancias para que el alumnado tome conciencia de sus necesidades.• Anticipar los resultados. |
|---|

Cuadro 6. Procedimientos para facilitar la significación potencial.

La significación explícita puede ser facilitada a través de las formas que exponemos en el cuadro 7°.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Explicitación por parte del alumnado de las conclusiones personales a las que ha llegado una vez concluida la actividad.• Autoevaluación de lo que se ha descubierto y cómo se puede aplicar a la propia vida.• Aplicación de los aprendizajes adquiridos. |
|--|

Procedimientos para facilitar la significación explícita.

3.1.6. Rol de/la orientador/a en el modelo

El carácter de proceso educativo en el que el orientando es el protagonista imprime de unos rasgos característicos al rol del/la orientador/a, que resumimos más abajo:

1. Facilitación del proceso de autoorientación del alumnado, para que se transforme a sí mismo y se enfrente a su entorno de forma autónoma y consciente.
2. Favorecer que cada sujeto se exprese tal como es, que saque fuera sus pensamientos, sentimientos, valores para que los analice, los integre y, a partir de ahí, determine su actuación.
3. Crear un ambiente de confianza que facilite esta emergencia del sujeto.
4. Ayudar al orientando a comprender que el/la orientador/a está para acompañarle, escucharle, comprenderle y para ofrecer los apoyos que necesite.
5. Ofrecer experiencias de aprendizaje para que el orientando las trate cognitivamente y efectivamente y ayudarle a comprender el sentido que dichas experiencias pueden tener para su vida.

4. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Al objeto de presentar con la mayor claridad posible nuestro programa hemos optado por transcribir literalmente la ficha técnica que elaboramos previamente a su diseño.

Ficha Técnica del Programa

Destinatarios

El programa está destinado a alumnos/as del Ciclo Polivalente -Ciclo 14-16 de la Educación Secundaria Obligatoria- en general. Especialmente, a aquéllos/as que presentan problemas de repetido fracaso escolar y están en situación de riesgo de desescolarización (abandono de estos estudios antes de finalizarlos) o bien, que pretenden abandonar la escuela para ingresar en el mundo del trabajo una vez que hayan finalizado la escolaridad obligatoria.

Sería conveniente que los/as participantes fuesen voluntarios/as.

Objetivos

Se pretende atender a los/las jóvenes que van a finalizar la Escolaridad Secundaria Obligatoria animándoles a formular un proyecto personal y profesional que facilite su transición hacia otros estudios o hacia el mundo laboral. Se trata, en definitiva, de que el alumnado tome conciencia de su situación -él/ella mismo/a y lo que le rodea- para que sea capaz de afrontarla, no como sujeto pasivo ni como conformación, sino como ser activo y transformador.

Esta meta se concreta en los siguientes objetivos:

1. Ayudar al alumnado a desarrollar destrezas y habilidades que le permitan tomar conciencia de sí mismos/as (su pasado, su presente, su devenir) y de la situación que viven, teniendo a la autobiografía como base fundamental. Asimismo, se pretende que los/as participantes en el programa desarrollen una actitud positiva hacia sí mismos/as.
2. Se tratará que los/as alumnos/as desarrollen destrezas y habilidades para la auto información en lo que respecta a la exploración del mundo del trabajo.
3. Se pretende, asimismo, que el alumnado adquiera conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para elaborar un proyecto personal y profesional en el que, a partir de un balance personal en el que estos/as jóvenes relacionen el conocimiento que tienen sobre sí mismos/as con el que poseen sobre el mundo laboral, establezcan un itinerario a seguir cara a su transición a la vida activa a corto y/o largo plazo.
4. También se pretende que los/as alumnos/as adquieran, asimilen y experimenten algunas habilidades, destrezas y actitudes para la búsqueda "activa" y conservación del empleo.
5. Por último, pretendemos que el alumnado desarrolle habilidades y destrezas para la participación, la comunicación y las relaciones interpersonales.

Contenidos

De acuerdo con los objetivos propuestos, se trabajarán los siguientes bloques de contenido:

1. **Módulo introductorio.** Se realizarán actividades con el objetivo de que el alumno tome conciencia de su propia situación ante la elección que debe realizar y de la necesidad de seguir un proceso orientador.



2. **Módulo sobre el conocimiento de sí mismo: “El diario de mi gira”:** se realizarán actividades tendientes a que el alumnado tome conciencia de la situación en la que se encuentra, su historia, los factores que han influido en ella, la realidad que le rodea, el tipo de vida que desea para su futuro, confrontando todo ello con las expectativas y experiencias de los demás participantes, aprovechando, así, al grupo como recurso educativo.
3. **Módulo sobre el mundo del trabajo: “Comienza una nueva gira... hacia el trabajo”:** en este bloque de contenidos se integrarán actividades de exploración del mundo de las profesiones y de los estudios conducentes a ellas, relacionando las características de diferentes empleos/puestos de trabajo con los intereses, aptitudes y personalidad de cada joven. Asimismo, se considerarán sus implicaciones para la vida adulta (la vida en familia, las relaciones con los amigos...).
4. **Toma de decisiones y elaboración de un Proyecto profesional: “Planifico mis próximas actuaciones”:** incluye actividades cuyo contenido girará en torno a destrezas/conocimientos/habilidades/actitudes para la elaboración de un plan de inserción -un itinerario- a seguir para cambiar su situación de indecisión o afianzar las elecciones realizadas.
5. **Técnicas de búsqueda de empleo: “Un ensayo... sobre el escenario”:** en este bloque de contenidos, destinado a los/as alumnos/as que vayan a abandonar sus estudios o no continuarlos, se incluyen actividades para explorar los requisitos que se imponen a la hora de la búsqueda de empleo. Supondrá, asimismo, la experimentación, por parte de los participantes, de un proceso de búsqueda de empleo, no sólo para conocer las dificultades sobre el terreno y tomar conciencia de los requisitos que se imponen a la hora de la selección de personal, sino, sobre todo, para vivenciar todo un proceso de búsqueda activa de trabajo, analizando los sentimientos, sensaciones, repercusiones... que produce esta situación.

Las habilidades y actitudes para la participación, comunicación y relaciones interpersonales serán trabajados como un eje transversal.

Ejecución

El programa posee una estructura modular. Se compone de cuatro módulos, con la siguiente duración:

- Módulo introductorio: 2 horas.
- Módulo primero: 3 horas.
- Módulo segundo: 2 horas.
- Módulo tercero: 2 horas.
- Módulo cuarto: 3 horas.

La modalidad de aplicación vendrá determinada por las características del Centro.

Materiales a diseñar

- Cuaderno del alumnado.
- Cuaderno del/la tutor/a: éste será diseñado una vez concluída la fase de validación del programa.
- Guía de profesiones, estudios y servicios de información y orientación juvenil.





5. PROCESO DE VALIDACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA

5.1. Objetivos de la evaluación

Una vez diseñado el programa nos parecía necesario proceder a la evaluación del diseño o validación del programa a través de una prueba-piloto que nos permitiera tomar decisiones acerca de la validez del diseño y las mejoras a introducir en él. Pretendíamos, por tanto, realizar una especie de "ensayo" del programa antes de que éste fuese ofrecido para que fuera aplicado de forma generalizada y evaluado en su totalidad. Encontramos una justificación para realizar este ensayo piloto en autores/as como Álvarez Rojo (1991), Repetto (1987) o Pérez Juste (1992).

5.2. Muestra

- A. *Primera fase de la validación del programa*: se ofreció a centros que habían manifestado su interés por realizar algún tipo de intervención orientadora relacionada con la transición de estudiantes de ESO a la vida activa. Seleccionamos un centro urbano, otro suburbano y una institución que realiza actividades de educación no formal.
- B. *Segunda fase (evaluación propiamente dicha)*: se ha utilizado como criterio de selección de la muestra las características socioeconómicas de la zona a la que pertenecían cada uno de ellos. Una condición para seleccionar los centros era que dispusiesen de departamento de orientación y que el coordinador o coordinadora del mismo manifestase su aceptación para que se llevase a cabo el programa integrado en el Plan de Orientación del Centro. Seleccionamos, así, un centro de cada una de las zonas (urbana, semiurbana y rural). La población era de 28 centros. El programa fue aplicado en todos los grupos (10) de segundo curso de Polivalente en los tres centros seleccionados. Se consideró como elemento importante que la participación del alumnado fuese voluntaria, dados los presupuestos del programa.

5.3. Metodología

Para el diseño de la evaluación nos hemos basado en los modelos propuestos por Pérez Juste (1992) y por Álvarez Rojo (1991), este segundo dirigido específicamente a la validación del diseño. La metodología utilizada ha sido la descriptiva-naturalista-cualitativa. El proceso de evaluación se ha desarrollado en dos fases:

- A. *Primera fase*: para responder a la cuestión "¿merece la pena validar el programa?" éste fue aplicado de forma simultánea a su diseño y a la elaboración de materiales didácticos. Esta aplicación sirvió para tener una primera visión del funcionamiento del programa.

El programa fue aplicado en un centro de Reforma por monitoras específicamente preparadas para ello, en un centro de BUP por la orientadora del mismo y en una institución educativa no-formal por la diseñadora del programa.

Los procedimientos e instrumentos de recogida de datos fueron los siguientes: análisis de contenido del programa, observación participante de las monitoras registradas en un diario, grabación y transcripción de las sesiones de seguimiento del programa, entrevistas en profundidad al alumnado participante.





B. *Segunda fase*: El objetivo era responder a cuestiones relativas a las siguientes dimensiones:

1. necesidades de orientación del alumnado;
2. viabilidad del concepto de orientación mantenido en el programa (adecuación a las necesidades y el contexto; adecuación respecto al modelo teórico);
3. las condiciones de aplicación y desarrollo del programa;
4. El rol del/la tutor/a o monitor/a;
5. la adecuación de la organización curricular;
6. características de los materiales;
7. la viabilidad de la evaluación.

El programa fue aplicado en centro urbano (Julio Verne) en cuatro grupos de la siguiente forma: en uno de ellos fue el tutor del grupo quien lo aplicó, en otros dos el orientador con dos monitoras específicamente preparadas para ello y en el cuarto grupo fue la tutora junto a la diseñadora del programa quienes lo desarrollaron.

En el centro semi-urbano (Torreblanca) fue aplicado en tres grupos: en dos de ellos fueron las monitoras específicamente preparadas para la aplicación del mismo y en el tercero la diseñadora del programa. En los tres casos los tutores estuvieron presentes.

En el centro rural (Cantillana) fue el propio orientador quien aplicó el programa en los tres grupos de segundo de Polivante existentes en el centro.

El procedimiento de aplicación estuvo supeditado a las propias características de la organización de la orientación y la tutoría en cada centro.

La recogida de datos se ha realizado a través de los siguientes procedimientos e instrumentos:

- a. para la evaluación de necesidades antes de aplicar el programa: análisis de contenido del programa, cuestionario de necesidades de Educación para la Carrera de P. Dupont y M. Gingrass (versión española adaptada por M. Pereira, 1992), entrevistas en profundidad a los orientadores y orientadora de los tres centros;
- b. evaluación del diseño:
 - alumnado: rejillas de valoración de cada módulo (participación, grupo, tema, tutor/a, materiales), cuestionario final de evaluación (respuestas medidas en escala ordinal), entrevistas grupales en profundidad una vez finalizado el programa,
 - monitores/as: observación participante, registrada en diarios, grabación y transcripción de las sesiones de seguimiento (tras finalizar cada módulo), entrevistas en profundidad al finalizar el programa.

Al objeto de cuidar la validez de los resultados se ha procedido a la triangulación de fuentes e instrumentos.





5.4. Técnicas de análisis

Los datos de carácter cualitativo se han analizado a través de la elaboración de sistemas de categorías y establecimiento de relaciones entre las mismas. Se ha utilizado como apoyo para la reducción de los datos el paquete AQUAD.

Para los datos ordinales hemos llevado a cabo análisis descriptivos en base a distribución de porcentajes y frecuencias, mediana, moda y amplitud semiintercuartílica; contraste de diferencias en los resultados en función del sexo (U de Mann-Whitney) y el centro (W de Wilcoxon).

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este momento nos encontramos en la fase de elaboración del informe de la investigación evaluativa llevada a cabo, por lo que los resultados aún están siendo objeto de revisión. No obstante podemos adelantar lo siguiente:

1. El análisis de *necesidades* realizado antes y durante la propia aplicación del programa nos lleva a afirmar que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria requiere de programas de intervención que les ayude a comprender el proceso de toma de decisiones vocacional y de transición de etapa y/o a la vida activa. Los contenidos a trabajar deben ser de carácter conceptual, procedimental y actitudinal en relación al desarrollo de su propio autoconcepto, la toma de decisiones, la planificación de la carrera profesional, la exploración del mundo del trabajo, las estrategias para la búsqueda de empleo y los procesos de comunicación. Por otra parte, las intervenciones deben adoptar una metodología activa y constructivista que ayude al alumnado a construir su propia representación de sí mismo y el mundo laboral y a elaborar sus propios proyectos profesionales.
2. En cuanto a la *viabilidad* del programa, éste recoge los principios de activación del desarrollo vocacional y personal y facilita el desarrollo de los tres tipos de saberes: conocimientos, procedimientos y actitudes relacionadas con el desarrollo de la carrera. Por otra parte, el programa es aceptado por los orientadores/as y tutores/as participantes.
3. En relación a las *condiciones de aplicación* del programa hemos detectado que la rigidez/flexibilidad organizativa del centro es un elemento determinante del desarrollo del mismo. Por otra parte, la aplicación del programa debe estar precedida de una fase de formación del profesorado a través de una metodología también experiencial, la ratio no debe sobrepasar los 20-25 estudiantes por profesor/a, la organización espacial y temporal debe ser flexible.
4. *El tutor/a tiene como principales roles*: la motivación, la clarificación/ayuda en la realización de las actividades y el seguimiento de las mismas. Es importante que esté dispuesto/a a acompañar al alumnado en el proceso, mostrándose empático. El tutor/a debe creer en la metodología que está utilizando y estar dispuesto/a a vivir el proceso con el alumnado.
5. Por lo que respecta a la *organización curricular* del programa se observa que despierta el interés en el alumnado, favorece su actividad cognitiva y la apertura a la experiencia así como el trabajo en grupo. La principal dificultad con la que nos encontramos para facilitar la implicación del alumnado es la falta de hábito que éste tiene a participar en procesos en los que sea protagonista y no un mero receptor pasivo.





6. *El formato de los materiales* es valorado positivamente por el alumnado y el profesorado. No obstante, se sugiere la reducción de textos introductorios en la guía del alumnado.

En síntesis, podemos decir que el programa responde a algunas de las necesidades de orientación que presentan los/as jóvenes del final de la Educación Secundaria Obligatoria y se manifiesta como un recurso útil para el profesorado, si bien debemos profundizar en su evaluación y matizar algunos aspectos del mismo. Nos gustaría que este trabajo animase al propio profesorado para que, en colaboración con el departamento de orientación de sus respectivos centros, diseñen sus propias intervenciones las cuales, sin duda, estarán más contextualizadas que cualquier programa que se les pueda ofrecer desde fuera de sus propias aulas.



Bibliografía

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991a). La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, II, 2, 45-66.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991b). *¡Tengo que decidirme!*. Sevilla: Alfar.
- AYERDI, P. M. Y TABERNA, F. (1991). *Juventud y empleo. Aproximación descriptiva*. Madrid: Popular.
- BOURSIER, S. (1989). *L'Orientation éducative des adultes*. París: Entente.
- CASAL, J., MASJUAN, J.M. Y PLANAS, J. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, 109-122.
- CASAL, J., MASJUAN, J.M. Y PLANAS, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: C.I.D.E.
- COLEMAN, J. Y HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- DUPONT, P. GINGRASS, M. Y PEREIRA, M. (1992). La Educación para la Carrera. Situación en Québec (Canadá) y comparación con Asturias (España). *Actas del VII Seminario Iberoamericano de Orientación*, AEOEP, Tenerife, 13-16 mayo, 420-435.
- ECHEVERRÍA, B. (1991). Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. En la Orientación Profesional ante la Unidad Europea. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid. AEOEP-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. F. (1990a). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid. CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.F. (1990b). No hay más cera que la que arde: Educación, formación y empleo en España en el umbral de los 90. *Revista de Educación*, nº 293, 7-52.
- FOURNIER, G., PELLETIER, R. Y PELLETIER, D. (1993). Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 1, 65-83.
- GUILFORD, J.P. y otros (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- HENRY-RENARD, M. (1986). Education des choix en orientation scolaire et professionnelle. *Education Permanente*, 86, 41-51.
- HERRANZ, R. (1990). La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: un análisis comparado de las orientaciones y la experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo. *Revista de educación*, 293, 151-173.
- HERRANZ, R. y otros (1992). *Inserción y búsqueda de empleo. Proyecto G.E.F.E.* 90 Madrid: CIDE.
- ISUS BARADO, S. (1993). *La inserción académica de los alumnos del curso de orientación universitaria*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (1992). *Plan de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Material policopiado.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (1993). *Plan de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Material policopiado.



- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1993). La Orientación en la Educación Obligatoria. *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. AEOEP, Madrid, 6-8 noviembre, 59-64.
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: MEC.
- MEC (1992a). *Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría*. Madrid: MEC
- MEC (1992b). *Secundaria Obligatoria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- NUTTIN, J. (1984). Fonctionnement et développement de la motivation humaine. En D. Pelletier y C. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin.
- PEIRÓ, J.M.; HONTANGAS, P. Y SALANOVA, M. (1989). Formación Profesional-1, ¿es una vía de acceso al mercado laboral? Implicaciones para la orientación profesional. *Papeles del Psicólogo*, 39-40.
- PEIRÓ, J.M., HONTANGAS, P.M.; SALANOVA, M. (1990). Escuela y formación como "desempleo encubierto": Antecedentes y consecuencias. *Revista de Educación*, 293, 203-219.
- PELLERANO, J. NOISEAUX, G. PELLETIER, D. POMERLEAU, E. Y SOLAZZI, R. (1988). *Programme Education des Choix*. Paris: Issy-les-moulineaux- E.A.P.
- PELLETIER, D. (1981). L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses fondements et ses valeurs. *Revue PMS*, 14, 3-22.
- PELLETIER, D. (1984). Les principes d'activation, en D. Pelletier y C. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin, 157-182.
- PELLETIER, D. ET BUJOLD, C. (1984). La séquence vocationnelle: exploration-cristallisation-spécification-réalisation, en D. Pelletier y R. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin, 58-75.
- PELLETIER, D. Y COL. (1984). *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin
- PELLETIER, D. Y DUMORA, B. (1984). Fondements et Postulats pour une conception éducative de l'orientation, en D. Pelletier y R. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G., BUJOLD, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montreal: Mac Graw-Hill.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1982-1986). *Collection Education au Choix de Carrière*. Sainte-Foy. Canadá: Editions Septembre.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1990). *L'Aventure du Travail. Collection Education au choix de Carrière*. Québec: les Editions Septembre.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1991). *Le défi de la décision. Education au choix de Carrière*. Québec: les Editions Septembre.
- PELLETIER, D.; NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1992). *Destination Demain. Education au Choix de Carrière*. Québec: Les Editions Septembre.
- PEREIRA GONZÁLEZ, M. (1992). *La intervención educativa para el desarrollo de la carrera. Análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria*. Universidad de Oviedo. Tesis doctoral inédita.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992). Evaluación de programas de orientación. *Actas del VII Seminario Iberoamericano de Orientación*, AEOEP, Tenerife, 13-16 mayo, 46-66.





- PIAGET, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel (60 Ed.).
- PIAGET, J. (1981). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel. (50 Ed.).
- PLANAS, J. (1984). La Transición de los Jóvenes de la Escuela a la Vida Activa. *Cuadernos de Pedagogía*, 119, 56-59.
- PLANAS, J. (1989a). Itinerarios de transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 16-18.
- PLANAS, J. (1989b). Los usos formativos de los jóvenes y su inserción profesional. Necesidades de un nuevo modelo de análisis. *Herramientas*, 7, 36-43.
- PRIETO VALLADARES, S. (1991). Necesidades de Orientación de los jóvenes en Formación Profesional y en la Transición a la vida activa. *En la Orientación Profesional ante la Unidad Europea*. VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. Madrid: AEOPEMEC.
- REPETTO TALAVERA, E. (1987). Evaluación de programas de orientación en V. Álvarez Rojo. *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- REQUEJO, A., RODRÍGUEZ, A, SANTOS, M. y TOURIÑÁN, J.M. (1991). Formación técnico profesional y mercado de trabajo en L. Núñez Cubero (ed.). *Educación y Trabajo*. Sevilla: Preu-Spínola.
- ROBERTS, K. (1988). El acceso de los jóvenes al mercado del trabajo y la orientación vocacional: lo que está en juego. *Perspectivas*, vol. XVIII, 4, 521-533.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1992). Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral. *IV Jornadas d'Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona, 26-27 marzo, 1992, 304-310.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1993). Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar Y Profesional*. Madrid, 6-9 noviembre 1991. AEOEP, 133-138.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1994). Programas de Orientación para la transición escuela-trabajo. *I Jornadas Valencianas de AEOEP*. Valencia, 27-30 septiembre, 305-331.
- ROGERS, C. (1984). *Orientación, Psicología y Psicoterapia*. Madrid: Narcea (3ª Edic.).
- ROGERS, C.R. (1986). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós (2ª reimp.).
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón*, vol. 45, 1, 99-111.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). El ADVP: un modelo de orientación para la reforma. *VII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía*. Albacete, 26-28 abril, 203-211.
- SUPER, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to Career Development, en D. Brown; L. Brooks and Ass. *Career Choice and Development*. S. Francisco: Jossey-Bass 2nd Edition.
- VALLÉS, M; MONCADA; A. y CALLEJO, M. (1987). *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80*. Madrid: Popular.



