

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA PROFESIONAL EN OTROS PAÍSES Y PROSPECTIVA DEL MOVIMIENTO

Soledad Romero Rodríguez, Teresa Padilla Carmona

Universidad de Sevilla

María Luisa Rodríguez Moreno

Universidad de Barcelona

1. Tendencias actuales y futuro de la educación para la carrera en los Estados Unidos

En la Parte I sobre historia del movimiento de educación para la carrera se hizo referencia al interés por evaluar los logros de esta corriente que surgió a finales de los años setenta. No se expusieron entonces los resultados de los estudios de evaluación realizados en ese período. Aquí, basándonos en trabajos de revisión y síntesis (Herr y Cramer, 1988; Hoyt, 1979; Hoyt y High, 1982)¹, comentaremos, en términos generales, las principales conclusiones que de ellos se pueden extraer.

La no existencia de consenso en torno a qué entienden evaluadores y prácticos como "tratamiento" de los programas de educación para la carrera es uno de los grandes problemas con que se ha enfrentado la evaluación y que impide la generalización y comparación de los resultados disponibles. A pesar de ello, "la evidencia en cuanto al valor y efectividad de la educación para la carrera es más positiva que negativa" (Hoyt, 1979:1). En este sentido, Herr y Cramer (1988) consideran que determinados factores se perfilan como "ingredientes efectivos" de los programas de educación para la carrera (apoyo administrativo continuo, compromiso para con las metas del movimiento, planificación, dotación de recursos, relación entre el currículum escolar y la comunidad que favorezca la realización de experiencias simuladas, etc.).

Por lo que respecta a los logros alcanzados por el movimiento, el estudio de Hoyt y High (1982) pone de manifiesto que durante el período comprendido entre 1971 y 1980, el movimiento progresó considerablemente en la consecución de sus dos metas básicas: 1ª. Cambiar el sistema educativo infundiendo intervenciones de

1. Los trabajos mencionados, a pesar de no constituir en sí mismos estudios de evaluación, son usados aquí por la concisión y claridad con las que resumen distintos esfuerzos de evaluación de programas de educación para la carrera. Dichos trabajos se basan en los datos obtenidos por múltiples proyectos de evaluación e intentan ofrecer una visión general y sintética de sus resultados.

- Todavía es necesario superar, desde una perspectiva nacional, algunas deficiencias que la educación para la carrera no logró superar en los años setenta: incremento de la implicación de la familia, implementación en todas las instituciones de secundaria, aumento del énfasis en los trabajos no remunerados y ampliación de sus esfuerzos respecto a las minorías.
- Será igualmente necesario que sigan existiendo responsables locales y estatales de la educación para la carrera. En este sentido, parece que el número de profesionales dedicados a ello se está incrementando.

En definitiva, aunque resulta necesario para el movimiento de educación para la carrera aprobar sus “asignaturas pendientes”, sus planteamientos tienen vigencia actual e, incluso, perspectivas de futuro, después de los más de veinte años transcurridos desde su nacimiento.

2. Desarrollo de la educación para la carrera en otros países

Originariamente, el término “educación para la carrera” hace referencia al movimiento educativo surgido en EE.UU. en los años setenta; sin embargo, en lo que respecta a sus objetivos, no se puede circunscribir exclusivamente al ámbito norteamericano. Podemos decir que, en la medida en que distintos países han alcanzado cierto grado de desarrollo y han tenido que abordar determinados problemas relativos a la incorporación de las jóvenes generaciones al mundo laboral, han comenzado a formular propuestas -algunas similares y otras de distinta índole a las americanas- que, en definitiva, representan un interés por implementar programas y servicios sistemáticos que permitan relacionar la educación y el trabajo. No obstante, utilizar el término “educación para la carrera” refiriéndonos a todas las alternativas que vamos a comentar a continuación, resulta demasiado arriesgado, puesto que los condicionantes tanto teórico-conceptuales como socio-económico-culturales de cada nación son diferentes y, por lo tanto, conducen a diversas fórmulas y soluciones. A ello, hemos de añadir que la traducción a distintas lenguas de conceptos inicialmente en inglés⁴ plantea a menudo un cierto confusiónismo y una falta de entendimiento. Como consecuencia, en ocasiones resulta difícil discernir a qué concepto se refiere un autor, según la traducción de su trabajo.

4. Tales como *Career Education*, *Career Guidance*, *Vocational Guidance*, *Vocational Education*, etc.

Por todo ello, creemos que sólo desde una perspectiva general podemos englobar estos esfuerzos bajo el nombre de educación para la carrera, teniendo en cuenta que algunas iniciativas, si bien no representan una adopción fiel a esa terminología, sí suponen un esfuerzo en esta línea. Así lo expresan Herr y Cramer (1988:19):

“Obviamente, las perspectivas de educación para la carrera adoptadas por otras naciones están conformadas por sus propios sistemas de creencias políticas, por sus condiciones económicas, por sus tradiciones culturales y por sus concepciones acerca de lo que es un elección libre e informada. Tales modelos, por tanto, no son necesariamente intercambiables o transportables a través de las fronteras nacionales. Ésa no es la cuestión. La cuestión es que las naciones que experimentan determinados niveles de industrialización, de especialización y diversificación ocupacional y de magnitud de información acerca de su estructura de posibilidades de trabajo, aparentemente deben cambiar su contenido educativo y sus procesos de orientación profesional con el fin de acomodarlos a dichas condiciones. La educación para la carrera tiende a simbolizar tales esfuerzos.”

De igual modo se expresa Rodríguez Moreno (1988 y 1992) al afirmar que diversos países están realizando un esfuerzo por coordinar la orientación y el currículum y por iniciar propuestas de educación para la carrera dentro y fuera de la escuela, aunque en algunos de ellos no puede hablarse de una adopción de la misma ante la prioridad de la orientación profesional.

No obstante, a pesar de la diversidad de condicionantes (sociales, económicos, etc.) propios de cada país, es posible encontrar en la mayoría de los que se van a comentar a continuación, una serie de condiciones comunes que parecen repetirse en casi todos ellos y que parecen ser la clave que incita a la generación de propuestas de educación para la carrera. Dichas condiciones son las siguientes:

- Aumento de la población juvenil.
- Aumento de los índices de paro (que suele afectar más a los jóvenes.)
- Cambios en la estructura ocupacional: nuevas profesiones, caducidad de los contratos, especialización, y otros.
- Innovaciones tecnológicas en la industria que piden mano de obra cualificada.
- Aumento del número de estudiantes que van a la universidad, con la consecuente masificación de ésta y el cada vez más mayor “desprestigio” (devaluación) de los títulos universitarios.

- En países donde la enseñanza básica cubre a toda la población, el interés recae más en la secundaria y en su capacidad para dotar a los jóvenes de las estrategias y recursos necesarios para adaptarse a un mundo laboral en que los títulos superiores son menos necesarios que la cualificación de la mano de obra.

Con estas circunstancias como referentes, pasamos a comentar, de modo breve, las distintas iniciativas en la línea de la educación para la carrera que se llevan a cabo en países de todo el mundo⁵.

2.1 Japón

Japón ha recibido una gran influencia de los desarrollos teóricos y prácticos de la orientación vocacional estadounidense, influencia que se deja ver en los programas escolares japoneses. A pesar de que el problema del paro no es tan acuciante en este país, la juventud nipona manifiesta otras problemáticas no menos duras. Nakanishi (1990) las resume con dos ideas: La gran necesidad que manifiestan los japoneses por “hacer carrera”, por tener éxito en la vida⁶; y el “infierno” de los exámenes de ingreso en las universidades y escuelas secundarias que, unido a la necesidad de éxito, ha llevado a que se produzcan numerosos suicidios (de alumnos, padres y profesores) en aquellos casos en que no se aprueban los exámenes.

Siguiendo un lento proceso de mejora durante los últimos cincuenta años, Japón está realizando un esfuerzo por atender a estas necesidades. A través de sucesivas revisiones de los planes de estudios de la enseñanza secundaria, la orientación vocacional ha ido siendo introducida sistemáticamente en las escuelas y ha sido personificada en la figura del “profesor de orientación vocacional”, que actúa como profesor de aula y orientador del alumno.

En 1975, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencias publicó el *Manual del profesor de orientación para la vida activa*, donde se asume que todo maestro debe ser orientador. Sin embargo, éste y otros esfuerzos no han sido suficientemente sistematizados y dependen, en gran medida, del esfuerzo personal de algunos maestros (Watanabe, 1989). Más recientemente se está tomando conciencia de la necesidad de llevar a la práctica una innovación más sistemática. Así, en 1986, se

5. No se repetirá aquí el caso británico, ya comentado y analizado en la Parte II.

6. Pueden servirnos como referencia las cifras de escolarización en la enseñanza secundaria superior aportadas por Escolá (1993): el 95 % de las personas entre 15-17 años se hallan matriculadas en alguno de los 5.500 centros que imparten este nivel educativo. De este porcentaje, la gran mayoría ha optado por el bachillerato, un 74,1 %.

formó el Consejo Extraordinario de Educación, con la finalidad de establecer políticas futuras que favorecieran la innovación educativa. Algunas de las propuestas que este consejo formuló son las siguientes (Nakanishi, 1990): Introducir la orientación vocacional en el currículum escolar de secundaria mediante una asignatura denominada "Lecturas vocacionales generales", e incluir la orientación y el asesoramiento en la formación universitaria de los profesores. Actualmente, hay una reforma en fase de implementación, que establece que la orientación profesional debe ocupar un lugar en todas las actividades educativas, es decir, que debe ser infundida en los currícula existentes, incluidos el de educación moral y las actividades extra-curriculares (Senzaki, 1993).

De cualquier modo, la inexistencia de una figura profesional con formación específica en orientación constituye todavía la queja más frecuente de los teóricos japoneses (Nahanishi, 1990; Watanabe, 1989 y 1990), así como la separación que existe en las escuelas entre las actividades de orientación escolar y las de orientación vocacional.

2.2 Australia

En las escuelas secundarias australianas se llevan a cabo diversos programas dirigidos a la vida laboral que complementan el currículum escolar. Cabe señalar la alta participación de la comunidad en estos programas y la colaboración existente entre la escuela y su medio. Llevados a cabo por los profesores, estos programas pretenden facilitar al alumno una experiencia directa en el mundo del trabajo, potenciar su responsabilidad en la toma de decisiones y su comprensión del trabajo. Cole (1989) señala que estos programas pueden clasificarse en tres categorías:

- *Programas orientados a la realización:* Pretenden dotar a los jóvenes de las capacidades y técnicas adecuadas para organizar su tiempo, colaborar con otros y tomar decisiones razonadas. Dentro de este grupo cabe citar: a) Los programas de participación de los alumnos en la planificación de actividades o en la solución de problemas del entorno; b) Las miniempresas; y c) La experiencia laboral negociada.
- *Programas centrados en la experiencia,* para que el estudiante comprenda lo que significa desempeñar una ocupación remunerada. Se han establecido dos tipos de programas con este fin: programas de experiencia laboral profesional, donde el estudiante elige un puesto de trabajo y se hace cargo de tareas similares a las de un trabajador real; y programas de simulación laboral, similares a los anteriores pero organizados por las escuelas.

- *Programas de investigación* en los que los estudiantes entran en el mundo laboral para investigar determinados problemas. Los hay de dos tipos: de experiencia laboral de investigación, donde los jóvenes representan el papel de investigador; y de observación del trabajo, adoptando un *rol* de observador.

2.3 Alemania

Los programas y servicios de orientación vocacional en Alemania pueden encontrarse dentro (*Arbeitslehre*) y fuera del sistema educativo (como iniciativa de las Oficinas de Empleo). El *Arbeitslehre* (iniciación al trabajo) es un programa dentro de la educación secundaria obligatoria que intenta promover en los estudiantes un mayor conocimiento del mundo laboral y ofrecerles experiencia directa y práctica en el trabajo. Aunque la orientación profesional es la parte más importante de ese programa, también se ofrece consejo e información sobre bienestar social, tecnología, economía de mercado, relaciones industriales, socialización, nutrición y educación para el consumo (Kledzik, 1986). La iniciación al trabajo es materia obligatoria, aunque se puede elegir entre diferentes tipos de cursos. No persigue el entrenamiento para una profesión concreta, sino ofrecer una educación general y una preparación vocacional que permita a los estudiantes encontrar el empleo o profesión adecuados. Para ello se desarrolla gradualmente según la edad de los estudiantes:

“En el séptimo curso, los alumnos producen artículos para su propio uso. En el octavo trabajan en una comisión y en el noveno y décimo recogen información sobre las oportunidades vocacionales.” (Kledzik, 1986:25)

A nivel metodológico, se suele utilizar el modelo de proyectos según el cual el alumno produce algo necesario para satisfacer una demanda (referida a sí mismo o solicitada por la escuela, padres u organizaciones locales). El proyecto se realiza a través de cuatro fases: toma de decisiones, planificación, acción y evaluación.

El asesoramiento y la orientación sobre la elección de carreras se facilita, no obstante, desde fuera del sistema educativo (ello no impide la colaboración de los profesores del *Arbeitslehre*), ya que la orientación profesional es un servicio público cuya responsabilidad recae, a partir de la Ley de Promoción del Empleo, en el Instituto de Trabajo y sus Oficinas de Empleo (donde existe personal específicamente cualificado). Es éste un organismo autónomo financiado con las contribuciones de empresarios y empleados. Con el objetivo de asegurar el derecho a la libre elección de una profesión, el Instituto de Trabajo asume tres responsabilidades básicas (Wohlleben, 1986):

- Información profesional, como base de conocimiento necesario en el proceso de toma de decisiones.
- Asesoramiento vocacional por orientadores profesionales.
- Asistencia para la elección de entrenamiento (cursos de formación profesional, cursos de entrenamiento fuera del sistema educativo).

Podemos, por tanto, considerar que en Alemania se llevan a cabo esfuerzos sistemáticos para la adecuada elección profesional de los jóvenes.

2.4 Otros países

A finales de la década de los setenta otros países, entre ellos los latinos, incluyen entre sus planes de reforma educativa la educación para la carrera. Tal es el caso de *Puerto Rico*, que adopta el término "Educación hacia el mundo del trabajo" para hacer referencia a la incorporación en el sistema educativo de este país de diversos elementos del movimiento norteamericano.

"Desde que toma auge el movimiento en Estados Unidos, Puerto Rico se involucra en el mismo. En primer lugar, se desarrollan proyectos experimentales en sectores específicos, luego se incorpora en distritos seleccionados por toda la isla y posteriormente se va extendiendo a todas las regiones, distritos y escuelas." (Batista de Rodríguez, 1983)

En este país se está trabajando el modelo comprensivo de educación para la carrera con énfasis en su inserción curricular en los diferentes grados y niveles del sistema educativo (Batista de Rodríguez, 1983). En otros países de América Latina se intenta establecer una hora de orientación en el horario escolar semanal, a través de profesores/tutores, insertando temas históricamente considerados como de orientación profesional. Se distingue *Venezuela*, con la creación de la asignatura "Educación para el trabajo" en la que se desarrollan objetivos propios de la conducta vocacional. En *Brasil* y a pesar de que en este país la prioridad es luchar contra el analfabetismo, se recomienda poner el acento en enseñar cuáles son los problemas del trabajo y del empleo.

Pasando a otros contextos culturales cabe citar otras iniciativas de interés. Así: en *China* se está prestando atención al proceso de toma de decisiones. Se inicia un tímido movimiento hacia la información ocupacional en el aula, y sobre las profesiones más industrializadas y relacionadas con la economía. Se procura con-

cienciar al alumnado de que las profesiones cambian y de que deben saber observar cómo es el mundo del trabajo. En *Grecia* se disemina la educación para la carrera entre los alumnos de secundaria, capacitándolos para que consigan la preparación mínima para ingresar en el mundo del trabajo. A pesar de que ya en 1976 se recomendó la integración de la educación para la carrera en el currículum, ésta se hace lenta y muy gradualmente. En la *India* existen servicios en los que se incluyen los clásicos temas de información académica y ocupacional, evaluación del alumnado y consejo individual. La educación para la carrera está poco desarrollada por impedimentos como el elevado número de alumnos por aula, el formalismo de los métodos didácticos y la influencia de la familia en la selección de la profesión de sus hijos. En *Kenia* se detectan pocas conexiones entre la escuela y el trabajo. No obstante, en algunas instituciones se cuida mucho la preparación de los alumnos para la toma de decisiones. Hay intentos de desarrollar una educación ocupacional como área curricular integral, diseminándola entre varias asignaturas. Existen también algunos recursos escritos, aunque se ven obstaculizados por la *ratio* profesor/alumnos. En *Polonia* se introduce en clase el vocabulario específico ocupacional y se exponen sencillas monografías profesionales adecuadas a los niveles del alumnado. Se cuida mucho el contrato de prácticas laborales entre los jóvenes y sus empleadores. En casi todas las escuelas de *Rumanía* se procura informar a los alumnos sobre las características económicas del distrito, de las necesidades de mano de obra, etc., a través de entrevistas, charlas, visitas y otros procedimientos sencillos. Se intenta que el alumno devenga consciente de que él es el responsable de sus elecciones ocupacionales. El tutor desempeña un papel clave. (El estudioso podrá recoger mucha más información sobre países, comparativa y descriptiva, en la bibliografía que aparece al final de la parte V.)

2.5 Estudio especial de la educación para la carrera profesional en Canadá

El programa *Education au Choix de Carrière (ECC)*, propuesto por el Ministerio de Educación de Quebec en 1982 es considerado por Bujold y Fournier (1984) como una derivación del movimiento de educación para la carrera estadounidense. El programa se basa en el modelo antes citado de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP) desarrollado por D. Pelletier. Estos autores, si bien reconocen la influencia del movimiento de educación para la carrera en las propuestas canadienses, critican el movimiento tal y como se desarrolla en Estados Unidos ya que consideran que allí el interés por el desarrollo personal y el conocimiento de sí mismo está subordinado a las necesidades impues-

tas por el mercado laboral. Como reacción proponen una serie de intervenciones en el programa ECC, dirigidas al alumnado de los cuatro cursos de secundaria, en las que éste es el protagonista. Un elemento clave del modelo ADVP es que la persona es quien construye su propia visión de sí misma y del entorno profesional, aunando desarrollo profesional y personal en un conjunto unitario. Las metas a perseguir son: a. La evolución de las representaciones que el alumnado posee sobre sí mismo y el mundo de las profesiones; b. La elaboración de un proyecto profesional personal. Los elementos clave del proceso son: el aprendizaje experiencial; la actividad cognitiva -a través de las tareas implicadas en las cuatro fases del desarrollo vocacional: exploración, cristalización, especificación, realización; y la interacción social.

El modelo ADVP ha sido posteriormente adoptado y desarrollado en países como Francia, Bélgica, Suiza, Islandia. En España ya se han diseñado algunos programas siguiendo el modelo. El programa ECC fue obligatorio en Canadá desde 1982 a 1986. A partir del año 1987, sin embargo, dejó de serlo, ya que no se habían conseguido los resultados esperados por los responsables de educación. Las investigaciones realizadas por Dupont (1982), Dupont y Mialaret (1990) y Gingras y Dupont (1990) vienen a demostrar que estos programas se han centrado exclusivamente en el alumno y han dejado a un lado el contacto y la relación con el mundo laboral y se han dado pocas posibilidades de participación a la comunidad. Propone esta investigadora de la Universidad de Sherbrooke (Canadá) (Dupont 1988, 1990) un nuevo modelo basado en la educación para la carrera. (Recuérdese el punto 2.4.5, b.1, de la Parte III de esta misma obra.) Los objetivos que plantea Dupont son los siguientes: a. Adquisición de actitudes de planificación y exploración de la carrera; b. Desarrollo de los conocimientos de sí mismo y el mundo laboral; c. Desarrollo de habilidades para la toma de decisiones; d. Facilitación de la consecución y conservación del empleo; y, e. Desarrollo de valores de trabajo.

2.6 La educación para la carrera en España: situación actual y perspectivas

Nuestro país no ha estado, ni está, exento de los problemas comentados anteriormente (aumento del paro, masificación de las universidades, etc.). En sus esfuerzos democratizadores, la LOGSE ofrece un marco legal que podría hacer posible el desarrollo de la educación para la carrera en nuestro país. Sin embargo, hemos de ser críticos ante una posible aplicación del modelo norteamericano, reflexionando previamente sobre cómo podríamos llevar a cabo acciones de educación

para la carrera en nuestro contexto educativo y social. De cualquier forma y en relación a este tema, es importante que tengamos en cuenta que ya se han manifestado algunas aportaciones en la actual reforma educativa; a saber:

- Propuesta de integración de las actividades orientadoras dentro de los planes, proyectos y programas escolares.
- Mayor implicación del profesorado en la orientación de sus alumnos y creación de una figura profesional dentro del centro educativo (especialista en Psicopedagogía).
- Creación de un horario para el desarrollo de las actividades de orientación.
- Potenciación de la perspectiva de actuación por programas.
- Mayor opcionalidad curricular unida a una mayor flexibilidad del sistema educativo (estructuración por ciclos, menor rigidez de los canales de tránsito entre las distintas modalidades educativas, etc.).

Los primeros pasos dados en la implementación de estas acciones (experimentación de la reforma y primeros años de funcionamiento) dejan entrever que aún nos queda mucho que recorrer, ya no en el ámbito legal, sino en la esfera de su implementación práctica (inadecuada formación del profesorado, actitud reticente hacia el Departamento de Orientación). De cualquier modo, aunque el cambio sea lento, los cimientos fundamentales están puestos.

Es importante reseñar que, aparte de generalización, la *orientación profesional* y la *educación para la carrera* constituyen hoy día, en nuestro país, ámbitos en expansión. Son muchas las escuelas y los profesores que, a nivel particular, reivindican programas para informar a los jóvenes de sus oportunidades de empleo y para capacitarlos en la toma de decisiones educativas y vocacionales. Son muchos, igualmente, los profesores e investigadores que están introduciendo en nuestro país los desarrollos teóricos de otros países (P. Figuera, M. Pereira, E. Repetto, A. Rodríguez Diéguez, M. L. Rodríguez Moreno y otros). Por otro lado, en el proceso de reforma de los actuales planes de estudios universitarios, especialmente en la nueva licenciatura de Psicopedagogía, se empieza a reivindicar la introducción, en la formación del futuro orientador, de *asignaturas sobre educación para la carrera profesional*. En definitiva, podemos afirmar que empiezan a tomar cuerpo algunas iniciativas en la línea de la educación para la carrera en nuestro país, aunque habrá que esperar algún tiempo para recoger sus frutos (de un modo generalizado, en todos los centros y niveles educativos) y para ver como una realidad tangible la relación entre educación y trabajo.

3. La evaluación de los programas de educación para la carrera. La formación de educadores

3.1 La evaluación de programas integrales

En evaluación de programas se requieren como mínimo dos tipos de evaluación: *la previa o preordenada*, que propugna la especificación previa de los objetivos específicos del programa (Popham, 1969) y que requiere: 1. La definición de las metas; 2. El uso de pruebas objetivas; 3. Una serie de estándares constantes en el personal que desarrolla el programa; y, 4. Informes de la investigación; y *la de respuesta* que se caracteriza por enfocar su estudio más a las actividades que a las intenciones del programa; que satisface las necesidades de información que pide la audiencia, y que registra las distintas valoraciones y las distintas perspectivas de los sujetos implicados (Stake, 1975). A la hora de evaluar programas comprensivos son necesarios ambos tipos de evaluaciones. Y aún más, desde el momento en que se va a evaluar no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también la dirección del programa, los costes y la implicación de los empresarios y de la comunidad, es preciso echar mano de metodologías múltiples o combinadas, de modo que los defectos de un método se compensen con las posibilidades de otro. Así pues, del estudio de diferentes metodologías evaluativas utilizadas a lo largo de estos últimos veinte años (y dado que es un tema que excede totalmente de los propósitos de este libro), presentamos una tabla en la que se juzgan los límites y las posibilidades de distintas estrategias aplicables a la evaluación de programas de educación para la carrera. A partir de ahí, el investigador podrá aplicar la o las que más le convengan.

Valoración de diferentes estrategias de evaluación en educación para la carrera

Estrategia	Características	Posibilidades	Limitaciones
1. Pruebas de comparación dentro de un diseño experimental.	Compara las realizaciones y el progreso de los alumnos con grupos de control y compara grupos de alumnos para determinar los efectos del programa.	1. Intenta controlar factores contrastando la validez interna con la externa. 2. Estándares y procedimientos generalmente aceptables para juzgar las diferencias significativas entre grupos.	1. Ignora las variaciones intertratamiento. 2. Puede interferir con el desarrollo normal del programa 3. A menudo se limita sólo a pocas medidas generalizadas de los resultados.

Estrategia	Características	Posibilidades	Limitaciones
2. Seguimiento gradual o estudios longitudinales.	Valora los efectos del programa sobre el desarrollo ocupacional, profesional y vital de los alumnos, después de que acaban el programa.	Algunos importantes resultados de amplio espectro del programa sólo se pueden medir una vez el alumno ha acabado su formación	Dado que la evaluación deviene remota en el tiempo, a veces es difícil establecer la causalidad.
3. Estudio de casos.	Proporciona evaluaciones y descripciones en profundidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Registra el tratamiento individual para con los sujetos. 2. Permite la síntesis de muchos de los datos de los individuos. 3. Utiliza juicios subjetivos realistas para posteriores interpretaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El uso de pocos sujetos dificulta las generalizaciones sobre la población total. 2. Hay obstáculos para detectar el potencial de sesgo de los evaluadores.
4. Análisis de contenido.	Convierte la documentación existente del programa en formatos útiles para evaluaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es un método no obstructivo. 2. Se usa documentación fácil de obtener en el mismo programa. 3. Los datos que se han recogido son directamente relevantes para las operaciones del programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Depende del cuidado con que el equipo investigador haya recogido y registrado la información. 2. Los datos perdidos son muy difíciles de estimar o de recomponer.
5. Estudio de costes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporciona información acerca de los costes directos e indirectos que revertirán sobre los empresarios que colaboran con el programa. 2. Compara los costes del programa con otros similares en competición. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se obtienen datos de lo que cuesta la instrucción individualizada en función de la gente que compone el equipo. 2. Se separan los costes del desarrollo del programa de los de la instrucción. 3. Se estiman los costes de los empresarios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pueden no estar estimados los costes de edificios, instalaciones, equipamiento, etc. 2. No se suelen hacer estudios de costes/beneficios.
6. Estudio etnográfico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe las conductas de los sujetos del programa en profundidad y explica su interacción con padres, equipo docente y empresarios. 2. Describe la estructura formal e informal del programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe intensivamente el programa basándose en la observación diaria y en la interacción con el investigador. 2. Es generalmente no obstructivo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No es fácil someterlo a replicación. 2. Requiere entrenamiento y talento que es difícil de encontrar en equipos de investigador. 3. Es a menudo difícil de detectar el valor implícito de los juicios del antropólogo que investiga.

Estrategia	Características	Posibilidades	Limitaciones
7. Cuestionarios.	Consigue conocer las percepciones que tienen del programa los estudiantes, los padres, los empresarios y los docentes. Obtiene datos autoexplicados del progreso del estudiante.	1. Puede conseguir datos de los sujetos implicados de manera confidencial. 2. Son baratos y sencillos de pasar.	1. Están sujetos a interpretaciones erróneas o sesgadas. 2. Pueden quedarse muy en la superficie olvidando algunos principios importantes.

3.2 La formación de los profesores en el ámbito de la educación para la carrera

La formación de los educadores para la carrera se inició tímidamente en experiencias de los años setenta en que se crearon *curricula* de formación de profesores que iban a ser destinados a puestos de supervisión. Los programas de formación eran paralelos a los *curricula* de los alumnos de formación profesional que intentaban por todos los medios la integración de los tres objetivos -cognitivos, afectivos y psicomotores- en una serie de objetivos generales dirigidos al conocimiento del mundo del trabajo. Surgieron programas de educación para la exploración profesional (por ejemplo el de la Universidad de Georgia, Swain, 1971) que proporcionaban nuevas metodologías de trabajo en equipo, *practicums* y laboratorios para alcanzar alguna de las competencias de promoción de la motivación a la exploración laboral, y que ofrecían *curricula* formativos basados en la autoexploración. La filosofía de base se centraba en dos grandes líneas de trabajo: el estudio de las tendencias reales de la mano de obra y el conocimiento de las secuencias de desarrollo de la persona a lo largo de su proceso madurativo.

Más adelante, las recomendaciones de la ACES (1976) y de la NVGA (1979) -ya mencionadas en las Partes I y II- indujeron a países no únicamente norteamericanos a desarrollar planes de formación de los orientadores en materia de educación para la carrera. No obstante, a pesar de la incidencia de esas recomendaciones en el mundo de la orientación, pasados varios años, investigaciones con muestras importantes de orientadores (Vizner, 1983) demostraron que no existía excesivo interés por parte de los responsables de la orientación por familiarizarse con el mundo del trabajo o por comprender el alcance de los cambios laborales. Así pues, se comprendió la urgencia de preparar planes de formación de orientadores que, como mínimo, ocuparan los siguientes ámbitos: Conocer los lugares de trabajo, interiorizar y comprender de modo realista el mundo laboral, y saber aplicar

esos conocimientos de manera creativa en las intervenciones orientadoras. De hecho las publicaciones de K. B. Hoyt (1974) -clave en ese momento- ejercieron una influencia decisiva. Y la están ejerciendo aún ahora.

Un ejemplo de esta última afirmación se rastrea en los esfuerzos que un país ibérico, Portugal, está realizando en la formación de profesores en el tema de la educación para la carrera. El programa nacional FOCO de formación continua de profesores ha recibido una aportación de la Universidad del Minho para innovar el currículum de la materia de Psicología de la Educación destinada a los profesores de enseñanza primaria y secundaria. La innovación se centra en el módulo denominado "Cuestiones de educación para la carrera profesional de los jóvenes" enmarcado en la formación participante y en la investigación-acción. El objetivo de esa experiencia innovadora es procurar que los profesores adquieran conocimientos y competencias de educación para la carrera profesional de los jóvenes y facilitar así la integración de esos mismos conocimientos y competencias como proceso de desarrollo curricular y de innovación pedagógica en el contexto. Se trataba de apoyar a los profesores en la producción de intervenciones más conscientes en la orientación profesional y educación profesional de sus alumnos. Los contenidos del programa innovador son: 1. Concepciones y modelos de orientación. Perspectiva histórica; 2. El movimiento de la educación para la carrera: necesidades, principios y objetivos; 3. La educación para la carrera en el marco de las teorías del desarrollo profesional; 4. La educación para la carrera y la motivación escolar; 5. La educación para la carrera y la inserción sociolaboral de los jóvenes; 6. Técnicas, programas y recursos de la educación para la carrera; 7. Sugerencias para la integración de la educación para la carrera en los programas escolares; 8. El papel de la formación de los profesores en la educación para la carrera; 9. La reforma de la enseñanza actual y la educación para la carrera; 10. Desarrollo de un programa de educación para la carrera en el actual sistema de enseñanza portugués. El programa propone objetivos generales y específicos, recursos y normas para la evaluación de los alumnos y de las acciones de formación. Además, incluye ejemplos de programación de actividades de educación para la carrera en la enseñanza básica concebidos y realizados por los mismos profesores en formación (Taveira, 1994). En España, como hemos explicado en el apartado anterior, ya se inicia tímidamente la organización de asignaturas en los planes de estudios universitarios sobre el tema y se empiezan a ver obras publicadas por prácticos, fundamentalmente de la secundaria (Fernández, 1993, Rodríguez Moreno, 1992). El Ministerio de Educación y Ciencia (Dirección General de Renovación Pedagógica) se esfuerza por poner al día y por formar a los nuevos psicopedagogos y a los componentes de los equipos multidisciplinares.

Referencias bibliográficas

- ACES, Association for Counselor Education and Supervision. *Counselor Preparation for Career Development/Career Education*. Ponencia presentada en la Convención Nacional de la American Association for Counseling and Development, Chicago. 1976.
- ALTABACH, P. G. «Una nación en peligro»: el debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos. *Perspectivas*, 1986, vol. XVI, nº 3, 359-371.
- BATISTA DE RODRÍGUEZ, A. La educación hacia el mundo del trabajo y su impacto en la orientación en Puerto Rico. *Actas del Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*, 1983, págs. 286-294.
- COLE, P. J. Programas orientados hacia el trabajo en la enseñanza secundaria australiana. *Perspectivas*, 1989, vol. XIX, nº 1, 89-97.
- DUPONT, P. *Exploration du monde du travail. Une didactique d'auto-information par objectifs*. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke. 1982.
- DUPONT, P. Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1988, 17, 4, 309-322.
- DUPONT, P.; MIALARET, G. A la recherche d'un nouveau modèle d'éducation axé sur la «carrière». *Les Sciences de l'Éducation*, 1990, 5-6, 29-66.
- ESCOLÁ, M. B. Japón: El sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, nº 215, 94-98.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. *Orientación profesional y currículum de secundaria*, Málaga: Aljibe. 1993.
- FLUM, H.; OPPENHEIMER, B. T. School Counselor Encounter the World of Work: A Three Phase Model. *Counselor Education and Supervision*, marzo, (1988), 265-270.
- GINGRAS, M.; DUPONT, P. Les besoins des finissants de l'école secondaire en matière d'éducation à la carrière. *Les Sciences de l'Éducation*, (1990), 5-6, 67-94.
- HERR, E. L.; CRAMER, S. H. *Career guidance and counseling through the life-span. Systematic approaches*. Glenview, Illinois. Boston: Scott, Foresman and Co. 3ª ed. (1988).
- HOYT, K. B. Career Education : What Is It and How To Do It, Salt Lake City; Olympus. (1974).
- HOYT, K. B. The Career Education Treatment. *Journal of Research and Development in Education*, (1979), vol. 12, nº 3, 1-8.
- HOYT, K. B. (S/F). *The Future of Career Education: Aspirations and Expectations*. Comunicación personal del autor.
- HOYT, K. B.; HIGH, S. C. Career Education. En Mitzel, R. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: The Free Press. (1982).
- KLEDZIK, U. J. *Arbeitslehre: A new field in Lower Secondary Education. Educational and Vocational Guidance. Bulletin de AIOSP*, (1986), nº 45-46, 24-28.
- MITCHELL, A. *Measuring Career Education Objectives; Current Status and Future Directions*, Ohio: ERIC/The National Center for Research and Vocational Education. (1980).
- NAKANISHI, N. Development of lifelong career in a moving society and necessary guidance service. *Educational and Vocational Guidance, Bulletin de AIOSP*, (1990), nº 50.
- National Vocational Guidance Association (NVGA). Guidelines for a Quality Career Guidance Programs. *Vocational Guidance Quarterly*, (1979), 28, 99-110.
- POPHAM, W. J. *Objectives and instruction, en Instructional objectives. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum and Evaluation*, 3, Chicago: Rand McNally. (1969).
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. La integración de la educación vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas*, (1988), vol. XVIII, nº4, 535-543.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. La integración de la educación para la carrera profesional en el currículum escolar. *Actas de las IV Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional*, Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional. (1992), 220-251.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*, Barcelona: Barcanova. (1992).

- SENZAKI, T. Career education in Japan: Its current status and condition. *The Career Development Quarterly*, (1993), vol. 41, nº 4, 291-296.
- STAKE, R.E. *Program evaluation, particularly responsive evaluation*, Documento nº 5, en Occasional Paper Series, Evaluation Center, Western Michigan University, noviembre, 1975.
- SWAIN, E. A Training Program for Career Exploration Teachers, *American Vocational Journal*, Nov. (1971), 81-82.
- TAVEIRA, M. DO C. Estratégias de formação de professores no tema "educação para la carrera profesional": Uma experiência realizada en Portugal, *Bulletí de l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional*, (1994), nº 13, (Barcelona).
- VIZNER, E. *School Counselor Survey*, Jerusalem: Ministry of Education. (1983).
- WATANABE, A. M. La orientación vocacional en Japón. *Perspectivas*, (1989), vol. XIX, nº 1, 61-69.
- WATANABE, A. M. Guidance service in Japanese school systems. *Educational and Vocational Guidance, Bulletin de l'AIOSP*, nº 50. (1990).
- WOHLLEBEN, R. Vocational guidance, information and training placement through the Labour Offices. *Educational and Vocational Guidance. Bulletin de l'AIOSP*, nº 45-46, 41-44. (1986).