

CAPÍTULO VI UN MODELO DE ORIENTACIÓN COMO PROCESO EDUCATIVO: EL A.D.V.P.

Soledad Romero Rodríguez

1. ¿Por qué hablamos aquí del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (A.D.V.P)?

Si atendemos al significado de las siglas del modelo, podemos pensar que éste se dirige al ámbito de lo profesional. Sin embargo, hemos optado por presentarlo aquí porque entendemos que, *con las oportunas adaptaciones al ámbito y el contexto en el que se vaya aplicar*, se trata de un modelo que, por su carácter operatorio y por su propuesta metodológica puede ser de gran utilidad para diseñar cualquier tipo de intervención orientadora. No debemos separarnos, por tanto, de la idea de 'desarrollo personal' con lo que ello implica de trabajo sobre toda la persona en su integridad.

Por otra parte, ya explicamos en otro lugar (Romero Rodríguez y Alvarez Rojo, 1991) cómo se adecúa este modelo a los presupuestos del nuevo sistema de orientación que se nos propone a partir de la reforma de la enseñanza, así como a los principios didácticos en los que se basa ésta (dirigirse a todo el alumnado, metodología activa y participativa, desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes, aprendizaje significativo y constructivista, papel indagador del alumnado...).

2. Orígenes y extensión del modelo

En 1974 aparece 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 Alvarez 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. Alvarez 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. Postulados de los que parte el modelo

3.1. 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.

3.2. 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).

4. 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 6.1.

Cuadro 6.1. 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.

Actividad 1

Dinámica de grupo: "El laberinto"

5. 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 6.2. y explicamos más abajo.

5.1. 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.

* Teoría de Piaget:

Maduración
Experiencia del objeto
Interacción social
Proceso de intermediación

* Modelo de Guilford:

Estructura del intelecto: P. Creativo
P. Categorical
P. Evaluativo
P. Implicativo

* Enfoque de desarrollo vocacional (Ginzberg, Tiedeman, Super)

* Psicología de la motivación de Nuttin.

* Psicología existencial de Rogers:

Enfoque centrado en el cliente

* Filosofía existencialista-humanista:

Concepción del hombre y del mundo.

Cuadro 6.2. Elementos teóricos del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal.

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.

5.2. 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.

5.3. 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.

5.4. 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.

5.5. 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 orientado, comprender sus sentimientos, sus sensaciones, sus vivencias y hacerle saber que es comprendido.

5.6. 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.

6. 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 6.3. 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: 1) 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).

Cuadro 6.3. Habilidades y actitudes implicadas en el desarrollo vocacional (D. Pelletier y col. 1984-Adaptado)

TAREAS DEL DESARROLLO VOCACIONAL	HABILIDADES INTELLECTUALES		ACTITUDES
	MODALIDAD PENSAMIENTO	HABILIDADES COGNITIVAS	
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

6.1. 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. Guilford (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.

6.2. 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.

6.3. 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.

6.4. 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.

7. 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, Noiseaux y Bujold, 1974; Pelletier y Bujold, 1984):

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

A continuación entramos a analizar cada uno de ellos.

7.1. Principio experiencial

Pelletier, Noiseaux 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 experimentar 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 experiencial 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 6.4. recogemos el tipo de contenido y de informaciones que se relaciona con cada nivel experiencial.

Cuadro 6.4. Niveles experienciales

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

En los cuadros 6.5. a 6.7. presentamos algunos de los procedimientos propuestos por Pelletier, Noiseaux y Bujold (1974) para cada uno de los niveles experienciales.

Cuadro 6.5. Procedimientos de experiencia perceptual-imaginativo.

Perceptual-imaginativo	
Apoyos audiovisuales	La película, la cassette, el televisor, diapositivas y documentos ilustrados.
Primera impresión	Observar una situación dada en todas sus características que más le llamen la atención. La primera idea que se le ocurra.
Figuración	Resumir bajo una forma gráfica un proceso o una serie de acontecimientos.
Visualización	Imaginar visualmente un objeto, una situación, un contexto con el mayor número de detalles.

Cuadro 6.6. Procedimientos de experiencia subjetivo-emocional

Subjetivo-emocional	
Connotación	Hacer hincapié no sólo en el concepto formal, sino más bien las actitudes y sentimientos que lo acompañan.
Evocación	Realizar una simulación concreta que va unida a un proceso o utilizar la técnica de las frases a completar.
Identificación empática	Identificarse con el objeto estudiado y unirse a su estructura.
Sentido emocional	El sujeto atiende al sentimiento global que experimenta y que permite que emerja lo que siente a partir de ciertas palabras o imágenes que se le presentan.

Cuadro 6.7. Procedimientos de experiencia comportamental-situacional.

Comportamental-situacional	
Dramatización	Juego de roles que se imagina, no que se realiza.
Juego de roles	Situar a los participantes en una situación hipotética a resolver.
Simulación	Los participantes se comprometen en una actividad en la que se establecen las reglas de relaciones, transformaciones, estipulaciones relativas a las consecuencias que puede entrañar una operación.
Experiencia inductora	Se le presentan al individuo situaciones a resolver que implica hacerles presente el concepto que deben trabajar.

7.2. El principio heurístico

Este principio es formulado por Pelletier, Noiseaux y Bujold (1974) como sigue: *"La activación del desarrollo implica experiencias a tratar cognitivamente"*. Así nos explica 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).

En los cuadros 6.8. a 6.11. presentamos los procedimientos heurísticos que los autores del modelo proponen para cada una de las tareas del desarrollo vocacional.

Cuadro 6.8. Procedimientos heurísticos para la tarea de exploración

Divergencia: Hacer producir las posibilidades más que una sola respuesta, supone una estimulación de la abundancia y diversidad de respuestas.	
Cuestiones posibles.	Partiendo de una imagen, un objeto, un texto, un hecho, pedirles que formulen todas las preguntas que se les ocurran.
Utilizaciones posibles	Pedir que enumeren todas las utilizaciones posibles de un objeto, una ley, un procedimiento, una función.
Explicaciones posibles	Pedirles que den el mayor número de explicaciones posibles de una situación que se le presenta.
Mejoras posibles	Formular todas las formas de mejorar un método, una máquina, una situación.
Temáticas posibles	A partir de una historia dada, o de una descripción, una situación o una problemática, interrumpir la narración en un momento dado y pedir que expliquen todas las formas posibles de continuarla.
Consecuencias posibles	Imaginar todo lo que podría ocurrir si una realidad fuese de una forma diferente a como la conocemos.
Bisociación: Agrupar dos conjuntos, objetos o situaciones aparentemente lejanos e independientes.	
Analogía personal.	Relacionar la estructura de un objeto con la estructura humana.
Ejemplo y comparación	Comparar personas o situaciones con objetos.
Analogía directa	Elaborar una realidad dada a partir de otra propuesta como modelo.
Analogía simbólica	Identificar una situación o un problema con una imagen.
Analogía fantástica	Atribuir comportamientos no habituales a objetos o personas.
Fórmula paradójica	Producir una síntesis de antagonismos.
Comparación forzada	Unir dos elementos por azar y justificar posteriormente su agrupamiento.

Cuadro 6.9. Procedimientos heurísticos para la tarea de cristalización

Equivalencia: Hacer una abstracción de las diferencias para descubrir de qué manera los elementos diferentes pueden ser considerados como equivalentes.	
Contigüidad.	Agrupar elementos sobre la base de un mismo lugar o de una misma circunstancia.
Agrupamiento formal espontáneo	Agrupar elementos sobre la base de sus propiedades comunes y constitutivas de una clase dada.
Agrupamiento formal instituido	En base a un agrupamiento dado, descubrir la base sobre la que se ha realizado.
Clasificación	Construir una matriz a partir de la cual se pueden distribuir los elementos de forma que cada elemento pertenezca a más de una dimensión a la vez.
Constancia: Considerar, a partir de una serie de acontecimientos, las características que se repiten o que tienden a producirse al mismo tiempo.	
Determinación de correlatos	Encontrar una relación entre dos objetos o situaciones que reproduzca un agrupamiento ya dado.
Correspondencia	Traducir un fenómeno dado en otro que sea diferente, pero que guarde una proporción directa.
Covariación	Modificar una condición en la causa y verificar si implica un cambio en el efecto.
Tendencia	Establecer una secuencia a partir de un material desordenado.
Reducción: Organizar la información en clases o subclases de forma que los datos sean reducidos a los temas fundamentales.	
Juego de cuestiones	A partir de un objeto o situación dada, descubrir en qué consiste ésta, formulando el menor número de cuestiones posibles.
Construcción personal	Realizar agrupamientos formales espontáneos y designar, para cada agrupamiento, la denominación más representativa.
Resumen	Sintetizar un acontecimiento o un proceso utilizando el menor número de frases posibles.

Cuadro 6.10. Procedimientos heurísticos para la tarea de evaluación

Comparación simple:	
Contraste	Se trata de comparar elementos muy diferentes y distantes entre en relación al criterio utilizado.
Dicotomización	Se pide al alumnado respuestas en términos dicotomizados -verdadero/falso; sí/no-.
Jerarquización	Consiste en hacer ordenar una serie de ítemes en función de un criterio definido.
Eliminación progresiva	Es un juego en el que los participantes son eliminados uno tras otro siguiendo un criterio determinado.
Q-sort	Procedimiento para ordenar -de menor a mayor o viceversa- un gran número de elementos que aparecen escritos en cartas. Se ordenan grupos de cartas, no las unidades.
Comparación compleja	
Ponderación	Se realiza una jerarquización no sólo del contenido a evaluar, sino también de los criterios de evaluación.
Referencia	Se hace que el alumnado defina las referencias a partir de las cuales ha realizado o va a realizar un juicio valorativo.
Comparación antagónica: consiste en poner al individuo en presencia de juicios contradictorios que debe acercar para disminuir la disonancia existente entre ellos.	
Paradoja	Presenta opiniones contrarias al sentido común o ilógicas en su formulación.
Discordancia-integración	Supone el planteamiento de situaciones en las que aparezca el bien y el mal, lo verdadero y lo falso y, a partir de ahí, pedir al alumnado que definan la situación y tomen posiciones.
Confrontación	Consiste en el análisis de la discordancia existente entre el evaluador y él mismo (o ella) o bien entre diferentes evaluadores.

Cuadro 6.11. Procedimientos heurísticos para la tarea de realización

Extensión lógica	
Deducción	Se demanda al alumnado que exprese todas las consecuencias posibles de un acontecimiento.
Extrapolación	A partir de una situación de hecho, prever las consecuencias o situaciones que pueden ocurrir.
Extensión práctica	
Aplicación	Llevar a los individuos a encontrar las aplicaciones de un principio o de un método dado.
Operacionalización	Elaborar una hipótesis operacional y buscar los medios para verificarla.
Elaboración	Elaborar un producto, una respuesta, una solución, una intención a partir de una situación propuesta.
Extensión secuencial	
Planificación	Establecer las etapas para realizar algo.
Cronología	Presentar diversas fases de un proceso de forma desordenada y pedir que se construya la secuencia más verosímil.
Conexión ausente	Dado el comienzo y el fin de una narración, pedir que se busquen las explicaciones que se pueden intercalar entre ellos.
Retrospección	Hacer suponer las causas posibles de una situación presente.

7.3. 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 6.12.

- a) Intervenciones abiertas en las que el animador observe constantemente al grupo adaptando su actuación a las necesidades inmediatas.
- b) Intervenciones estructuradas a priori –aunque basadas en una previa detección de necesidades. La significación se facilitará a través de:
 - 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 resultados.

Cuadro 6.12. Procedimientos para facilitar la significación potencial.

La significación explícita puede ser facilitada a través de las formas que exponemos en el cuadro 6.13.

- Explicitación por parte del alumnado de las conclusiones personales a las que ha llegado una vez concluída la actividad.
- Autoevaluación de lo que se ha descubierto y cómo se puede aplicar a la propia vida.
- Aplicación de los aprendizajes adquiridos.

Cuadro 6.13. Procedimientos para facilitar la significación explícita.

Actividad 2

Dinámica de grupo: "¿Qué ves en la lámina?"

Actividad 3

Dinámica de grupo: "Las 40 profesiones"

8. Rol del/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 afectivamente y ayudarle a comprender el sentido que dichas experiencias pueden tener para su vida.

Bibliografía

- Álvarez Rojo, V. (1991). *¡Tengo que decidirme!*. Sevilla: Alfar.
- Boursier, S. (1989). *L'Orientation éducative des adultes*. París: Entente.
- 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.

- Nuttin, J. (1984). Fonctionnement et développement de la motivation humaine. En D. Pelletier y C. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gaëtan Morin.
- 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: Gaëtan 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: Gaëtan Morin, 58-75.
- Pelletier, D. y col. (1984). *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gaëtan 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: Gaëtan 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.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel (6ª Ed.).
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel. (5ª Ed.).
- Rogers, C. (1984). *Orientación y Psicología y Psicoterapia*. Madrid: Narcea (3ª Edic.).
- Rogers, C.R. (1986). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós (2ª reimp.).

- Romero Rodríguez, S. y Alvarez 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.