

27/96

Biblioteca

43

171

PA 

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

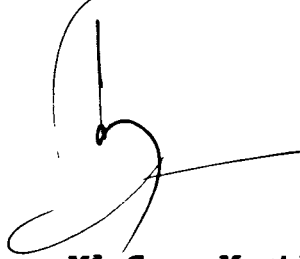
CE/SA(1)

TOME I

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN
DIRIGIDO A LA TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES
PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA**

**Tesis presentada para aspirar al
grado de doctor por el Ldo. Juan M^a
Cruz Martínez, dirigida por el Dr.
Ramón Pérez Juste y por el Dr. Víctor
Álvarez Rojo.**

Sevilla, 18 de marzo de 1994



Fdo: Juan M^a Cruz Martínez

TD $\frac{CE}{81(1)}$

1RS 500 64 1241



FACULTADES DE FILOSOFIA Y PSICOLOGIA
 BIBLIOTECA
 Avda. San Francisco Javier s/n
 41005-SEVILLA

TD CE
 081

Doy mi autorización a la Biblioteca de esta Facultad para que mi Tesis Doctoral... *Evaluación de...*
...procedimientos de...

) sea consultada, según la modalidad abajo indicada:

- Consulta en Sala
- Préstamo Interbibliotecario
- Reproducción parcial
- Reproducción total
- Otros términos: Tipo de usuarios, autorización previa, etc.

Firmado:

Leon M^e Cruz Martínez

Sevilla, a *16* de *abril* de 1996

D. RAMÓN PÉREZ JUSTE, catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y D. VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO, catedrático de la Universidad de Sevilla, como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de doctor por D. JUAN M^a CRUZ MARTÍNEZ

CERTIFICAN

Que la tesis "Evaluación de un programa de orientación dirigido a la toma de decisiones vocacionales para alumnos de educación secundaria postobligatoria", presentada por el citado doctorando, reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación.

Sevilla, 21 de febrero de 1994

LOS DIRECTORES



Dr. Ramón Pérez Juste



Dr. Víctor Álvarez Rojo

<u>INDICE DE CONTENIDOS</u>	<u>PAG.</u>
<u>LISTA DE ANEXOS</u>	<u>12</u>
<u>LISTA DE CUADROS Y GRAFICOS</u>	<u>13</u>
<u>LISTA DE TABLAS</u>	<u>15</u>
<u>RECONOCIMIENTOS</u>	<u>17</u>
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>672</u>

PRIMERA PARTE: ACCESO AL AREA PROBLEMÁTICA

<u>1. - JUSTIFICACION DEL PROBLEMA</u>	<u>19</u>
<u>2. - PROPÓSITOS GENERALES DEL ESTUDIO</u>	<u>25</u>

CAPITULO I: EL MOVIMIENTO DE EDUCACION PARA LA CARRERA 29

<u>1. - ANTECEDENTES Y FACTORES DEL MOVIMIENTO</u>	<u>30</u>
<u>2. - EL CONCEPTO "CAREER EDUCATION"</u>	<u>43</u>
2.1. - <i>Precisiones conceptuales.....</i>	<i>43</i>
2.2. - <i>La comprensividad del concepto.....</i>	<i>51</i>
<u>3. - LA EDUCACION PARA LA CARRERA Y EL CENTRO EDUCATIVO</u>	<u>59</u>

CAPITULO II: PROGRAMAS DE EDUCACION PARA LA CARRERA 61

<u>0. - INTRODUCCION</u>	<u>62</u>
<u>1. - PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE EDUCACION DE LA CARRERA</u>	<u>63</u>

1.1.- Principios fundamentales.....	63
1.2.- El Modelo estadounidense.....	75
1.2.1.- Características generales.....	76
1.2.2.- Tipos de intervención.....	80
1.2.3.- El MCGP.....	95
1.2.3.1.- Propósitos y dominios del modelo.....	96
1.2.3.2.- Elementos estructurales del MCGP....	100
1.2.3.3.- Componentes procesuales del MCGP....	104
1.2.3.4.- Recursos del MCGP.....	109
1.3.- Modelos institucionales de Educación para la Carrera en otros contextos.....	110
1.3.1.- Canadá.....	111
1.3.2.- Reino Unido.....	117
1.3.3.- Alemania.....	122
1.3.4.- Otros países desarrollados.....	129
2.- <u>EL PROGRAMA TENGO QUE DECIDIRME</u>	135
2.1.- Fundamentación teórica del ;TQD!.....	135
2.1.1.- La Teoría del Desarrollo Vocacional...135	
2.1.2.- Teoría del Aprendizaje Significativo..140	
2.1.3.- Teoría curricular del ;TQD!.....146	
2.2.- Diseño curricular del ;TQD!.....	153
2.2.1.- Objetivos.....	154
2.2.2.- Contenidos.....	155
2.2.3.- Metodología.....	156
2.2.4.- Organización y dinámica de trabajo....158	
2.2.5.- Materiales.....	160
2.2.6.- Previsiones de evaluación.....	164

CAPITULO III: <u>EVALUACION DE PROGRAMAS DE EDUCACION PARA</u>	
<u>LA CARRERA</u> <u>167</u>	
1. - <u>PRECISIONES CONCEPTUALES</u>	<u>168</u>
1.1. - <i>La Necesidad de evaluar los programas de Educación y Orientación para la Carrera.....</i>	<i>168</i>
1.2. - <i>La Evaluación de Programas en el movimiento de Educación y Orientación para la Carrera.....</i>	<i>172</i>
2. - <u>LAS PERSPECTIVAS ACTUALES DE EVALUACION DE PROGRAMAS Y LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA</u>	<u>179</u>
2.1. - <i>La perspectiva objetivista.....</i>	<i>183</i>
2.2. - <i>La perspectiva subjetivista.....</i>	<i>185</i>
2.3. - <i>La perspectiva crítica.....</i>	<i>186</i>
2.4. - <i>¿Una perspectiva integradora?.....</i>	<i>188</i>
3. - <u>MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA</u>	<u>191</u>
3.1. - <i>Evaluación de programas específicos.....</i>	<i>193</i>
3.1.1. - <i>Modelo de Actividades Suplementarias..</i>	<i>193</i>
3.1.2. - <i>Modelo para la Facilitación.....</i>	<i>195</i>
3.1.3. - <i>Modelo para la Intervención Indirecta.</i>	<i>198</i>
3.1.4. - <i>Modelo para el Desarrollo de Personal.</i>	<i>202</i>
3.1.5. - <i>Modelo para Medios y Materiales.....</i>	<i>207</i>
3.1.6. - <i>Modelo de Evaluación del Curriculum... </i>	<i>212</i>
3.2. - <i>Modelos comprensivos.....</i>	<i>215</i>
3.2.1. - <i>Modelo general de trabajo.....</i>	<i>216</i>
3.2.2. - <i>Evaluación Comprensiva del MCGP.....</i>	<i>218</i>
3.3. - <i>¿Cómo elegir el modelo adecuado?.....</i>	<i>227</i>

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA DE LA EVALUACION

1. - INTRODUCCION 231

CAPITULO IV: ENFOQUE Y MODELO DE EVALUACION DEL ¡TQD! 235

1. - ENFOQUE METODOLOGICO DE LA EVALUACION DEL ¡TQD! 236

1.1. - *Enfoque del modelo evaluativo*.....236

2.1.1. - *Complementariedad racional/social*.....238

2.1.2. - *Consideración de los centros abiertos*.240

2.1.3. - *Tendencia al dinamismo*.....242

2.1.4. - *Equilibrio técnico/cultural*.....243

2.1.5. - *Complementariedad entre cualitativos
y cuantitativos: pragmatismo*.....244

1.2. - *Enfoque teórico del proyecto evaluador*.....245

2. - MODELOS DE EVALUACIÓN CONSIDERADOS 249

2.1. - *El modelo C. I. P. P.*.....249

2.2. - *El Modelo de Scriven*.....255

3. - MODELO DE EVALUACION UTILIZADO 258

3.1. - *El Programa en sí mismo*.....260

3.2. - *El Programa en su Desarrollo*.....264

3.3. - *El Programa en sus Resultados*.....267

3.4. - *Criterios de valoración del modelo*.....271

CAPITULO V: INTENCIONES DE NUESTRA EVALUACION 277

1. - OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA EVALUACIÓN 278

1.1.- Sobre el programa en sí mismo.....280
1.2.- Sobre el desarrollo del programa.....283
1.3.- Sobre los resultados del programa.....283

CAPITULO VI: DIMENSIONES Y VARIABLES CONSIDERADAS 286

1.- PRECISIONES CONCEPTUALES 287
2.- LAS VARIABLES DEL PROGRAMA EN SI MISMO 289
 2.1.- Calidad intrínseca del programa.....289
 2.1.1.- Contenido del programa.....289
 2.1.2.- Calidad técnica del programa.....291
 2.2.- Contextualización.....294
 2.2.1.- Perfil general de los centros.....294
 2.2.2.- Perfil general de los tutores.....296
 2.2.3.- Perfil general de los alumnos.....297
 2.2.4.- Necesidades de orientación.....301
 2.3.- Viabilidad.....318
 2.3.1.- Adecuación del programa a los alumnos.318
 2.3.2.- Aprovechamiento de recursos.....319
3.- LAS VARIABLES DE PROCESO 320
 3.1.- Temporalización.....321
 3.2.- Participación.....322
 3.3.- Valoración tutorial.....323
4.- LAS VARIABLES DE LOS RESULTADOS 326
 4.1.- Activación personal y vocacional.....326
 4.2.- Procedimientos de toma de decisiones.....328

4.3. - Progresión de las decisiones.....	329
4.4. - Cambios en la formación general.....	330
4.5. - Cambios en las demandas.....	331
4.6. - Valoración de los resultados.....	331
4.7. - Continuidad.....	333

CAPITULO VII: DISEÑO DEL PLAN DE ACCION 336

1. - <u>EL DISEÑO DE EVALUACIÓN</u>	<u>337</u>
2. - <u>POBLACIÓN, SELECCIÓN Y MUESTREO</u>	<u>346</u>
3. - <u>PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS</u>	<u>350</u>
3.1. - Análisis del contenido del programa.....	350
3.2. - Cuestionario C.E.N.E.C.....	356
3.3. - Escala de viabilidad.....	360
3.4. - Observación participante.....	362
3.4.1. - Valoración de las sesiones.....	365
3.4.2. - Estimación de incidentes críticos.....	371
3.5. - Grupo de discusión.....	373
3.6. - Cuestionarios de valoración global.....	375
3.7. - Documento de evaluación (DOCEV).....	377
3.8. - Entrevistas y consultas de seguimiento.....	380

TERCERA PARTE: ANALISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES

1. - <u>INTRODUCCION</u>	<u>384</u>
--------------------------	------------

CAPITULO VIII: EVALUACION DEL PROGRAMA EN SI MISMO 387

1. - <u>CALIDAD INTRINSECA DEL PROGRAMA</u>	388
1.1. - Coherencia del ;TQD! con el modelo ADVP	388
1.1.1. - Coherencia del Cuaderno del Alumno	389
1.1.2. - Coherencia del Cuaderno del Tutor	393
1.2. - Calidad técnica del ;TQD!	396
1.2.1. - Calidad del Cuaderno del Alumno	397
1.2.2. - Calidad del Cuaderno del Tutor	404
1.3. - Resumen de los contrastes de calidad, validez y confiabilidad del procedimiento	409
2. - <u>CONTEXTUALIZACION</u>	412
2.1. - Perfil general de los centros	412
2.2. - Perfil general de los tutores	413
2.3. - Perfil general de los alumnos	416
2.3.1. - Características generales	416
2.3.2. - Opción académica elegida	421
2.3.3. - Influencias sobre la elección	423
2.3.4. - Información sobre su opción	427
2.4. - Necesidades de Orientación	434
2.4.1. - Sobre conocimiento de sí mismo	435
2.4.2. - Conocimiento de los estudios futuros	443
2.4.3. - Conocimiento del mundo del trabajo	453
2.4.4. - Conocimiento sobre procedimientos de toma de decisiones	462
2.4.5. - Formación general	469
2.4.6. - Formación profesional general	480

2.4.7.- Decisión académico-profesional.....	490
2.4.8.- Otras demandas.....	493
2.5.- Resumen de contrastes de contextualización	
<i>fiabilidad y validez del pretest.....</i>	<i>496</i>
2.5.1.- Resumen de los contrastes realizados..	496
2.5.2.- Fiabilidad de las medidas pretest.....	498
3. - VIABILIDAD DEL PROGRAMA	<u>500</u>
3.1.- Adecuación del programa a los alumnos.....	502
3.2.- Adecuación a cada situación concreta.....	504
3.3.- Resultados de contraste sobre viabilidad.....	506
3.4.- Validez y Fabilidad de la escala.....	510
3.4.1.- Reflexiones sobre validez.....	510
3.4.2.- Fiabilidad de la escala.....	512
CAPITULO IX: <u>EVALUACION DEL PROGRAMA EN SU DESARROLLO</u>	<u>514</u>
1. - <u>TEMPORALIZACIÓN</u>	<u>515</u>
2. - <u>PARTICIPACION</u>	<u>516</u>
3. - <u>VALORACIÓN TUTORIAL DEL PROCESO</u>	<u>518</u>
3.1.- Valoración de los componentes del ;TQD!.....	518
3.1.1.- Respecto los objetivos.....	520
3.1.2.- Respecto a los contenidos.....	523
3.1.3.- Respecto al clima de trabajo.....	527
3.1.4.- Respecto de los medios y recursos.....	532
3.1.5.- Respecto al desarrollo global.....	536
3.2.- Valoración de los incidentes críticos.....	540

3.2.1. - De la primera sesión.....	540
3.2.2. - De la segunda sesión.....	545
3.2.3. - De la tercera sesión.....	546
3.2.4. - De la cuarta sesión.....	548
4. - <u>CREDIBILIDAD DE LA EVALUACION PROCESUAL</u>	549
4.1. - Consideraciones metodológicas.....	549
4.2. - Valoración final multimodal.....	552
4.2.1. - Valoración de incidentes.....	553
4.2.1.1. - Organizativos.....	555
4.2.1.2. - Metodológicos.....	558
4.2.1.3. - De Clima Institucional.....	562
4.2.2. - Síntesis valorativa.....	566
4.2.2.1. - Los alumnos.....	567
4.2.2.2. - Los profesores y el clima.....	570
4.2.2.3. - El programa.....	572
4.2.3. - Conclusiones y sugerencias finales....	578
CAPITULO X: <u>EVALUACION FINAL DEL PROGRAMA</u>	583
1. - <u>ESTIMACION DE LOS CAMBIOS</u>	584
1.1. - A.D.P.V.....	576
1.1.1. - Activación del desarrollo personal....	585
1.1.2. - Activación del desarrollo vocacional..	590
1.1.2.1. - Conocimiento académico.....	590
1.1.2.2. - Conocimiento del mundo laboral....	595
1.2. - Procedimiento de toma de decisiones.....	601

1.3.- Progresión de la toma de decisiones.....	606
1.4.- Cambios sobre formación general.....	613
1.5.- Cambios en las demandas.....	622
1.6.- Resumen de contrastes y fiabilidad de las medidas postest.....	632
1.6.1.- Resumen de los cambios obtenidos.....	632
1.6.2.- Fiabilidad de la medidas postest.....	633
1.7.- Validez de los logros obtenidos como cambios.	635
1.7.1.- La matriz de correlaciones.....	635
1.7.2.- Análisis factorial y validez de constructo.....	637
2.- VALORACIÓN DE LOS LOGROS	645
2.1.- Valoración de los componentes estructurales..	646
2.1.1.- Dominios de contenido.....	646
2.1.2.- Plan de actividades.....	651
2.1.3.- Efectos no planeados.....	654
2.2.- Satisfacción de los colectivos.....	657
2.3.- Sugerencias de mejora.....	660
3.- CONTINUIDAD DEL PROGRAMA	662
 CAPITULO XI: CONCLUSIONES FINALES	 583

ANEXOS

I.- <u>IDENTIFICACION DE LA UNIDADES DE REGISTRO</u>	<u>701</u>
II.- <u>CUESTIONARIO DE EVALUACION DE NECESIDADES</u>	<u>707</u>
III.- <u>ESCALA DE VIABILIDAD DEL ¡TOD!</u>	<u>716</u>

IV. - <u>HOJA DE CODIFICACION DE LA ESCALA VIP</u>	<u>721</u>
V. - <u>REGISTRO DE SESIONES DE APLICACION</u>	<u>723</u>
VI. - <u>CUESTIONARIO DE OPINION SOBRE EL ;TOD! (ALUMNOS)</u>	<u>727</u>
VII. - <u>CUESTIONARIO DE OPINION SOBRE EL ;TOD! (TUTOR)</u>	<u>733</u>
VIII. - <u>DOCUMENTO-GUÍA DE EVALUACION DE ;TOD!</u>	<u>737</u>
IX. - <u>INFORME FINAL DE SEGUIMIENTO</u>	<u>743</u>
IX, a <u>INCIDENTES CRITICOS DE LA APLICACION (GRED)</u>	<u>777</u>
IX, b <u>VALORACION DEL PROCESO (GRED)</u>	<u>798</u>

LISTA DE CUADROS Y GRAFICOS

1.1. - <u>ELEMENTOS DEL MCGP</u>	<u>98</u>
1.2. - <u>MODELO DE EVALUACION DE DESARROLLO DE PERSONAL</u>	<u>203</u>
1.3. - <u>SUPERVISION Y DESCRIPCION DE TAREAS DEL PERSONAL</u>	<u>222</u>
1.4. - <u>EVALUACION DE RESULTADOS DEL PROGRAMA MCGP</u>	<u>224</u>
2.1. - <u>MODELO GENERAL DE EVALUACION</u>	<u>259</u>
2.2. - <u>EL PROGRAMA EN SI MISMO</u>	<u>261</u>
2.3. - <u>EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO</u>	<u>266</u>
2.4. - <u>EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS</u>	<u>269</u>
2.5. - <u>DISEÑO DE MUESTRAS SEPARADAS CON REPETICION</u>	<u>341</u>
2.6. - <u>FUENTES DE INVALIDEZ DEL DISEÑO</u>	<u>342</u>
2.7. - <u>ESTRATOS MUESTRALES</u>	<u>348</u>
2.8. - <u>MUESTRA DE SEVILLA Y PERIFERIA</u>	<u>349</u>
2.9. - <u>PROGR. DE EDUCACIÓN PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA</u>	<u>353</u>
2.10. - <u>RELACION INDICADORES/ITEMS CENEC (1)</u>	<u>358</u>
2.11. - <u>RELACION INDICADORES/ITEMS CENEC (2)</u>	<u>359</u>
3.1. - <u>CALIDAD TECNICA DEL CUADERNO DEL ALUMNO</u>	<u>398</u>

3.2. - <u>CALIDAD TECNICA DEL CUADERNO DEL TUTOR</u>	404
3.3. - <u>DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS POR EDADES</u>	417
3.4. - <u>CLASIFICACION DE LOS ALUMNOS SEGUN SEXO</u>	418
3.5. - <u>PROFESIONES DE LOS PADRES</u>	419
3.6. - <u>CLASIFICACION POR EL NUMERO DE HERMANOS</u>	420
3.7. - <u>ELECCION DE OPCION ACADEMICA</u>	422
3.8. - <u>INFLUENCIAS SOBRE LA OPCION ACADEMICA</u>	423
3.9. - <u>INFORMACION PARA LA ELECCION DE OPCION ACADEMICA</u>	427
3.10. - <u>VALORACION DE LA INFORMACION ACADEMICA RECIBIDA</u>	430
3.11. - <u>VALORACION INICIAL DEL CONOCIMIENTO DE SI MISMO</u>	436
3.12. - <u>DEMANDA DE AYUDA PARA CONOCERSE MEJOR</u>	439
3.13. - <u>VALORACION INICIAL DEL CONOCIMIENTO ACADEMICO</u>	444
3.14. - <u>DEMANDA DE INFORMACION ACADEMICA ORGANIZADA</u>	448
3.15. - <u>INFORMACION RECIBIDA SOBRE EL MUNDO LABORAL</u>	453
3.16. - <u>VALORACION INICIAL DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL</u>	455
3.17. - <u>DEMANDA DE INFORMACION PROFESIONAL ORGANIZADA</u>	458
3.18. - <u>PROCEDIMIENTO DE TOMA DE DECISIONES</u>	462
3.19. - <u>VALORACION INICIAL DE LA TOMA DE DECISIONES</u>	463
3.20. - <u>DEMANDA DE PROCEDIMIENTO DE TOMA DE DECISIONES</u>	466
3.21. - <u>FORMACION GENERAL INICIAL</u>	470
3.22. - <u>VALORACION DE LA FORMACION GENERAL INICIAL</u>	472
3.23. - <u>DEMANDA DE FORMACION ACADEMICA GENERAL</u>	474
3.24. - <u>FORMACION PROFESIONAL INICIAL</u>	481
3.25. - <u>VALORACION DE LA FORMACION PROFESIONAL INICIAL</u>	483
3.26. - <u>DEMANDA DE FORMACION PROFESIONAL</u>	485
3.27. - <u>SITUACION INICIAL SOBRE ELECCION PROFESIONAL</u>	491
3.28. - <u>OTRAS DEMANDAS DE INFORMACION Y ORIENTACION</u>	494

3.29. - <u>ADECUACION DEL PROGRAMA A LOS ALUMNOS</u>	<u>503</u>
3.30. - <u>ADECUACION DEL PROGRAMA A LA SITUACION CONCRETA</u>	<u>505</u>
3.31. - <u>ACTIVACION DEL DESARROLLO PERSONAL</u>	<u>586</u>
3.32. - <u>ACTIVACION DEL DESARROLLO ACADÉMICO</u>	<u>591</u>
3.33. - <u>ACTIVACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL</u>	<u>597</u>
3.34. - <u>DESARROLLO DE PROCEDIMIENTOS DE DECISION</u>	<u>602</u>
3.35. - <u>PROGRESION DE LAS DECISIONES</u>	<u>607</u>
3.36. - <u>FORMACION PERSNAL GENERAL</u>	<u>614</u>
3.37. - <u>PROGRESION DE LA FORMACION PERSONAL GENERAL</u>	<u>619</u>
3.38. - <u>DEMANDAS GLOBALES</u>	<u>623</u>
3.39. - <u>VALORACION DE LAS INTENCIONES (ALUMNOS)</u>	<u>647</u>
3.40. - <u>VALORACION DE LAS INTENCIONES (TUTORES)</u>	<u>649</u>
3.41. - <u>VALORACION DEL PLAN DE ACCION (ALUMNOS)</u>	<u>652</u>
3.42. - <u>VALORACION DEL PLAN DE ACCION (TUTORES)</u>	<u>653</u>
3.43. - <u>EFFECTOS NO PLANEADOS (ESTUDIANTES)</u>	<u>654</u>
3.44. - <u>EFFECTOS NO PLANEADOS (PROFESORES)</u>	<u>656</u>
3.45. - <u>SATISFACCIÓN RESPECTO DE LOS LOGROS (ALUMNOS)</u>	<u>658</u>
3.46. - <u>SATISFACCIÓN RESPECTO DE LOS LOGROS (TUTORES)</u>	<u>659</u>
3.47. - <u>SUGERENCIAS DE MEJORA (ALUMNOS Y TUTORES)</u>	<u>661</u>

LISTA DE TABLAS

1. - <u>COHERENCIA CUADERNO DEL ALUMNO/MODELO ADVP</u>	<u>390</u>
2. - <u>TABLA DE CONTINGENCIA CUADERNO DEL ALUMNO/ADVP</u>	<u>392</u>
3. - <u>COHERENCIA CUADERNO DEL TUTOR/MODELO ADVP</u>	<u>394</u>
4. - <u>TENDENCIA DE PUNTUACION DEL CUADERNO DEL ALUMNO</u>	<u>399</u>

5. - VALORACION DEL CUADERNO DEL ALUMNO	399
6. - TENDENCIA DE PUNTUACION DEL CUADERNO DEL TUTOR	405
7. - VALORACION DEL CUADERNO DEL TUTOR	406
8. - PERFIL GENERAL DE LOS CENTROS	413
9. - CATEGORIAS DEL CONOCIMIENTO DE SI MISMO	437
10. - CATEGORIAS DEL CONOCIMIENTO DE ESTUDIOS FUTUROS	445
11. - CATEGORIAS DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO LABORAL	456
12. - FRECUENCIAS SOBRE DEMANDA DE FORMACION GENERAL	478
13. - CATEGORIAS DE FORMACION GENERAL DEMANDADAS	479
14. - FRECUENCIAS SOBRE DEMANDA DE FORMACION PROFESIONAL	488
15. - CATEGORIAS DE FORMACION PROFESIONAL DEMANDADAS	489
16. - CONSISTENCIA INTERNA DE LAS DIMENSIONES PRETEST	498
17. - NIVEL DE RESPUESTA POR SECTORES PROFESIONALES	501
18. - TENDENCIA DE VALORACION DE LA VIABILIDAD	512
19. - TEMPORALIZACION DE LA APLICACION DEL ;TQD!	515
20. - NIVEL DE ASISTENCIA A LAS SESIONES DEL ;TQD!	517
21. - FRECUENCIAS DE REGISTROS EMITIDOS/COMPONENTE	519
22. - CAMBIOS DE DEMANDAS DE FORMACION ACADÉMICA	627
23. - CAMBIOS DE DEMANDAS FORMACION PROFESIONAL	629
24. - CAMBIOS EN OTRAS DEMANDAS GENERALES	631
25. - FIABILIDAD DE LAS MEDIDAS POSTEST	634
26. - MATRIZ DE CORRELACIONES	636
27. - MATRIZ FACTORIAL NO ROTADA	638
28. - ESTADÍSTICOS FINALES / A.F. PRIMER ORDEN	639
29. - SOLUCIÓN FACTORIAL ROTADA (VARIMAX)	639
30. - REPRESENTACION GRAFICA DE LOS FACTORES	640
31. - PUNTUACIONES FACTORIALES	641

RECONOCIMIENTOS

Son numerosas las personas e instituciones que han contribuido en el desarrollo de esta evaluación. A todas ellas queremos expresar nuestro reconocimiento y el más sincero agradecimiento.

A todos los amigos del área M.I.D.E. cuyo apoyo moral ha impulsado los momentos más difíciles del trabajo y, muy especialmente, a D. Eduardo García Jiménez por su valiosa ayuda en algunas fases del estudio.

A todos los miembros del Grupo Especial de Decisiones agradezco la rigurosidad y el celo demostrados en el transcurso de su colaboración.

A todos los profesores, directivos y demás miembros de las comunidades escolares de los centros donde se ha llevado a cabo nuestro estudio, agradecemos también su buena disposición para el desarrollo y culminación del mismo.

Finalmente, y de manera muy especial, deseo agradecer la dedicación y ayuda prestada a los catedráticos D. Ramón Pérez Juste y D. Víctor Álvarez Rojo sin cuya dirección y consejos no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

*
* P R I M E R A P A R T E *
* * * *
* * * *
* A C C E S O A L Á R E A P R O B L E M Á T I C A *
* * * *

1.- JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La complejidad socioeconómica de las últimas décadas ha desvelado, de manera incuestionable, la necesidad de la orientación educativa como elemento esencial del sistema escolar que contribuye a la **calidad** y a la **eficacia** de la enseñanza (M.E.C, 1989). Este hecho, reconocido por la mayoría de los orientadores, está cobrando una nueva dimensión dentro del enfoque de la actual reforma del Sistema Educativo.

Con la culminación de la integración plena de nuestro país en la Comunidad Europea, el año 1993 se convierte en un reto para nuestro sistema educativo, de cara a la libre circulación de personas, bienes y servicios. Como indica Marín (1990), ello va a condicionar el peso creciente de la orientación académica y profesional bajo esta nueva situación. Este aspecto ha sido puesto en evidencia en los países de nuestro entorno en numerosas ocasiones. Así, la Comunidad Europea en su Resolución de 1976, citada por este autor, recoge la necesidad de la orientación escolar, de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos terminales de los niveles educativos.

Las recomendaciones al respecto han sido variadas y concluyentes. Así, en el programa destinado a fomentar la

innovación en la Enseñanza Secundaria en los países de la Comunidad de 1988, se recoge como futuras acciones de asistencia a los estados miembros en materia de política educativa, según el mismo autor, la **integración** de la orientación en el currículo, la **coordinación** de las tareas de orientación con los distintos servicios especializados, su **ampliación** dentro y fuera del sistema educativo y el intento por desarrollar **procedimientos** útiles de orientación para los jóvenes que finalizan la escolaridad.

De acuerdo con estas líneas de trabajo, es sabido que los responsables políticos en materia de educación de nuestro país, en el marco de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), están abordando estructuralmente los servicios de orientación en función de tres dimensiones: Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Apoyo.

Dentro de este esquema organizativo, un reciente estudio realizado por Lázaro (1990) sobre el contenido del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, pone de manifiesto la pretensión de impulsar la acción orientadora en los centros docentes, especialmente en la Educación Secundaria. Para este autor, esta organización obligará a los tutores y orientadores a perfilar estrategias técnicas y programas de intervención que faciliten a los alumnos una toma de decisiones acorde con sus posibilidades y su

contexto académico y social.

Conviene señalar, a este respecto, que una de las **metas prioritarias de la Orientación Educativa** es contribuir al desarrollo personal y social del alumno. Para ello, los profesionales de la orientación deben afrontar un reto que, a juicio de Justicia y Rus (1990), reviste las siguientes características:

- Adecuación del proceso de institucionalización de la orientación al marco educativo.

- Superación del concepto de orientación como función periférica y suplementaria al proceso educativo.

- Necesidad de conformar un modelo con metas y objetivos claros.

La tendencia es, por tanto, el desplazamiento de las tareas de orientación desde el "experto" externo al centro escolar, hacia el corazón mismo del proceso educativo o función tutorial. El epicentro deberá estar indudablemente en el Departamento de Orientación Escolar. Es necesario, pues, desarrollar los servicios internos de orientación en nuestras instituciones educativas; en palabras de Alvarez Rojo (1987), "meter al técnico en los grandes problemas en que trabaja y no al contrario".

Este tipo de consideraciones están siendo asumidas por los responsables institucionales en materia de educación, de manera que estamos asistiendo a un proceso de renovación de la Orientación Institucional que pretende la generalización de los servicios internos o departamentos de orientación en los centros de Educación Secundaria, con el convencimiento de la importante contribución que esto supone para la calidad educativa.

Por lo tanto, si las dos décadas precedentes se han caracterizado por la difusión y preponderancia de los servicios externos o equipos provinciales o comarcales en nuestro país, la tendencia actual parece poner el énfasis en la función tutorial y los departamentos de orientación como estructuras internas del centro educativo, aunque sin menospreciar la importante labor de los equipos de apoyo externo de acuerdo con la evolución de los países de la Unión Europea. Ello significa, al menos en teoría, pasar de una intervención puntual, periódica y/o esporádica diseñada y realizada desde fuera de los centros, a otra de carácter **sistemático, procesual y permanente** donde el mayor peso del proceso de intervención directa radica en el propio centro.

Ello comportaría la posibilidad de pasar de una intervención reactiva y remedial realizada a través de servicios directos y puntuales en la mayoría de los casos, tal y como se ha venido realizando principalmente en

nuestro país, a otra **preventiva y anticipadora** mediante programas desarrollados o contextualizados al centro, es decir, de una intervención básicamente correctiva a otra centrada en la potenciación y desarrollo de las personas.

Sin embargo, la carencia de **programas** específicos (por ejemplo de orientación vocacional o de orientación para la carrera), sólidamente fundamentados, diseñados y evaluados científicamente para los diferentes niveles educativos, que actúen de soporte en estas nuevas formas de intervención, es clara y notoria. Estamos de acuerdo con Sanz (1990) cuando afirma que nuestros orientadores se mueven entre la "fe" en el valor y eficacia de su trabajo y la constatación de una relativa falta de efectividad demostrada por numerosos estudios.

Mucho más notable es, como indica Rivas (1990), la carencia de teorías científicas para llevar a cabo el planteamiento y el proceso de asesoramiento vocacional aún cuando los asesores apelen, más o menos explícitamente, a teorías psicológicas, conceptualizaciones y metodologías que justifiquen su quehacer profesional. Esta ausencia de modelos puede revertir, de nuevo, en un incremento de la incertidumbre respecto a la calidad de la intervención que se realiza.

No podemos olvidar sin embargo, que durante la

Educación Secundaria y, sobre todo al finalizar la misma, la toma de decisiones de carácter académico y profesional es un momento de la vida que va a condicionar, en buena medida, gran parte de las características de identidad del futuro de una persona. En la actualidad nuestros alumnos se enfrentan, si no ante un vacío, sí ante una seria limitación estructural de nuestro sistema educativo que les ayude, a través de la práctica educativa y orientadora, a resolver con éxito estos problemas. Se evidencia, por tanto, la necesidad de aprender a tomar decisiones orientadas al futuro académico y profesional, como producto de una acción reflexiva y continuada que pueda conceder a este acto las mayores garantías.

La **carencia**, prácticamente generalizada, del uso de **programas de orientación** rigurosamente probados, hace que este problema se encuentre en el "ojo de huracán" no encontrándose aún la respuesta adecuada por parte de los servicios de orientación de nuestro país puesto que, si bien es cierto que últimamente los estudios y trabajos al respecto han sido notables en nuestro entorno (Tolbert, 1982; Alvarez y Fernández, 1987; Rodríguez Moreno, 1986, 1988; Rivas, Rocabert, Ardit, Martínez y Rius, 1988; Rivas, 1990; Alvarez Rojo, 1991,a,b; etc.), su aceptación, implantación y generalización todavía está muy lejana.

Por lo tanto, cambiar la concepción de una

orientación basada exclusivamente en servicios puntuales externos, a un nuevo enfoque centrado en el desarrollo de programas de educación par la carrera, que permita a los departamentos de orientación de los centros la posibilidad de integrar como un ámbito más del currículo sus actividades, y a los alumnos tomar las decisiones de elección académica y vocacional de acuerdo con sus posibilidades y con las exigencias que le ofrece el propio entorno, es una tarea urgente de cara al mercado único europeo que debemos solventar a la luz de las directrices curriculares de la actual Reforma del Sistema Educativo.

2.- PROPÓSITOS GENERALES DEL ESTUDIO

Los aspectos que venimos señalando han formado parte del clima en que se ha desarrollado buena parte de nuestro desempeño profesional como miembro activo, durante cerca de cinco años, de los servicios de orientación de Andalucía y, últimamente, como profesor de diferentes disciplinas relacionadas con el diseño y evaluación de programas de orientación en la Universidad de Sevilla.

En el primer caso, la experiencia acumulada como orientador de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs), me ha permitido reflexionar sobre la necesidad de contar con programas bien estructurados y

constatar, en numerosas ocasiones, las dificultades e incongruencias que se derivan de su escasez o la inseguridad que se percibe sobre la **calidad y eficacia** de la intervención efectuada en esta línea.

En segundo lugar, la reflexión realizada en los últimos años sobre esta realidad, se ha convertido en el motor fundamental que impulsa el actual deseo de evaluar y contribuir, con las consiguientes recomendaciones de mejora, al desarrollo de un programa que responda a las necesidades señaladas y que se encuentre a disposición de nuestros profesionales y alumnos para ayudarles en la difícil tarea de la decisión vocacional.

Frecuentemente se acometen iniciativas exhaustivas y complejas, pretendiendo resolver los problemas educativos con la elaboración o modificación de trabajos ya realizados sin detenerse a verificar el valor de los mismos, provocando así la consiguiente pérdida de energías que bien pudieran canalizarse más constructivamente. Aunque a veces esto es absolutamente necesario, en nuestro caso hemos tenido la fortuna de contar con un conjunto de materiales rigurosamente planificados que pretenden sensibilizar a los estudiantes de Enseñanza Secundaria en la necesidad de pararse a reflexionar sobre el futuro inmediato académico y profesional (Alvarez Rojo, 1991,b) afrontando así, el

conjunto de necesidades de orientación vocacional, a las que hemos venido aludiendo.

Según estos planteamientos, nuestro propósito es evaluar el programa de orientación "Tengo que decidirme", elaborado por el profesor Alvarez Rojo (1991,a,b), dirigido a la toma de decisiones vocacionales de los alumnos de los últimos tramos de la Educación Secundaria Postobligatoria, el actual C.O.U., con objeto de contribuir a minimizar el riesgo de esta toma de decisiones, en el marco de los servicios actuales externos e internos a la Institución Escolar. Ello conlleva, ayudar a un grupo de alumnos a reflexionar sobre su futuro profesional y poner en práctica un modelo plausible de evaluación de programas de orientación elaborado por Pérez Juste (1991,a,b, 1992), al tiempo que contribuimos a la mejora del propio programa, con las consiguientes recomendaciones extraídas como fruto del propio proceso evaluador.

Como paso previo al diseño de la evaluación necesitamos realizar una revisión sobre las posibles aportaciones científicas en el campo del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP), inserto en el movimiento **Educación para la Carrera**, así como de las aportaciones fundamentales sobre los modelos utilizados en **Evaluación de Programas** de este movimiento y en el campo de la orientación, puesto que, con el primer

caso podemos obtener una aproximación analítica al modelo que subyace en el programa ¡TQD! y con el segundo a las posibles formas de abordar su evaluación. Todo ello se presenta resumido en los tres siguientes capítulos.

Seguidamente realizamos una exposición pormenorizada en el capítulo cuarto sobre la metodología de la investigación evaluativa tanto desde su enfoque teórico o perspectiva general de trabajo como del modelo y diseño concreto utilizado, así como del resto de procedimientos empleadas y circunstancias que rodearon la puesta en marcha del proyecto evaluador. Finalmente, se presentan en los capítulos siguientes los resultados y conclusiones extraídas en la evaluación de programa en sí mismo, en el proceso de aplicación y en los logros obtenidos, así como las recomendaciones de mejora consideradas pertinentes como fruto de todo el proceso.

En resumidas cuentas, intentaremos conocer de una manera creíble la **efectividad** del programa de orientación "¡Tengo que decidirme!" y proponer las consiguientes **recomendaciones de mejora** futuras sobre el mismo, para que el quehacer orientador de los psicopedagogos, tutores u otros profesionales implicados en estas cuestiones tenga las mayores garantías de éxito, cuando lo utilicen como elemento formador de las decisiones vocacionales de los alumnos.

M o v i m i e n t o d e e d u c a c i ó n p a r a l a
carrera

C A P I T U L O P R I M E R O

MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

1.- ANTECEDENTES Y FACTORES DEL MOVIMIENTO

Conviene recordar que existe un acuerdo bastante generalizado en la mayoría de los autores, respecto al nacimiento de la **Orientación Vocacional** con la creación del "Vocational Bureau" en la ciudad de Boston por el ingeniero y asistente social Frank Parsons, poco antes de su muerte, en 1908. Al año siguiente el "Vocational Bureau" se integra en la Universidad de Harvard bajo la dirección de Meyer Bloomfield que interviene poco después, en 1913, de forma decisiva en la creación de la NVGA (National Vocational Guidance Association) bajo los auspicios de la NSPIE (National Society for the Promotion of Industrial Education), por lo que este autor también es considerado como uno de los fundadores del movimiento para la promoción de la administración de personal.

Si bien a Parsons y Bloomfield se les considera precursores de la orientación vocacional, como hemos visto, el primero en introducir la orientación en el curriculum escolar fue Jesse B. Davis, activo promotor de la creación de la NSPIE en 1906 y también de la NVGA junto con Bloomfield, por lo que puede considerársele pionero de la "Educational Guidance" (**Orientación Educativa**), término utilizado por primera vez en el título de la tesis doctoral de Truman L. Kelly en el año 1914, tal y como nos señala Bisquerra (1992). No obstante, según este autor, el

desarrollo del movimiento vocacional de principios de siglo se propuso vocacionalizar la escuela mediante la **Formación Profesional** y la **Orientación Vocacional**, sin que ello tuviera nada que ver con la psicología; tampoco los educadores se sintieron masivamente implicados por lo que, exceptuando a Davis, se puede afirmar que ambas disciplinas surgieron fuera del sistema educativo americano.

En los países europeos, los orígenes de la denominada para estos ámbitos, **Orientación Profesional** se remontan también a principios de siglo con la fundación del primer Servicio de Orientación Profesional por Christiaens en 1912, en Bélgica, y de la primera Oficina de Orientación e Información para adolescentes en su elección profesional, fundada por Chaintreau en Francia, en el mismo año. Estas iniciativas, como las de otros países europeos, cobran rápidamente un carácter estatal, a diferencia de la iniciativa privada propia de los Estados Unidos.

En España se toman iniciativas similares con la creación en 1908 del Museo Social dependiente de la Diputación de Barcelona donde funcionaría en 1915 un Secretariat d'Aprenentatge que daría lugar a la creación, en 1918, del **Instituto de Orientación Profesional**, cuyo cometido principal era la orientación profesional para los jóvenes; en 1922 se crea en Madrid, dependiente del Instituto Nacional de Reeduación de Inválidos del Trabajo,

una Sección de Orientación Profesional que al año siguiente se convertiría en Instituto de Orientación Profesional, con un cometido semejante al de Barcelona.

En todo caso, desde principios de siglo comienza a producirse un movimiento de **expansión** que llevaría a generalizar, en la década de los años veinte, los términos "orientación educativa" y "orientación vocacional" en los países anglosajones, mientras que suele utilizarse mayoritariamente el término "orientación escolar y profesional" en Europa. Pero podemos afirmar, aunque con diferentes matizaciones, que el núcleo esencial de sus actividades se centró en determinar los rasgos del orientando y las características de las profesiones para, como señala Rodríguez Moreno (1992), terminar comparando ambos aspectos intentando el más exacto ajuste mutuo.

Durante estos años se asume de forma definitiva por la mayoría de los países desarrollados la **Formación Profesional** dentro de sus sistemas educativos con el consiguiente reconocimiento, según Bisquerra (1992), de las conexiones existentes entre formación y orientación. Para este autor, el movimiento europeo de la "Escuela Activa" y su equivalente americano de la "Escuela Nueva" suponen, con sus propuestas de vinculación escuela-trabajo, un influjo decisivo al posterior movimiento de Educación para la Carrera, al recoger muchas de sus ideas.

A partir de los años treinta se producen diferentes aportaciones teóricas en el campo de la orientación que determinan su asentamiento como disciplina científica. Así, el nacimiento y desarrollo de las teorías del "asesoramiento psicológico" (counseling) con su tradicional dicotomía directividad-no directividad y los intentos de la teoría del desarrollo vocacional de Super por asumir ambos planteamientos e incorporar los avances sobre el estudio del desarrollo personal al campo de la orientación vocacional van a dotar del "corpus" científico necesario, al tiempo que supondrán, asimismo, una importante contribución al nuevo movimiento "career education".

Las prácticas del **Counseling** tendrán una gran expansión durante los años cuarenta y buena parte de los cincuenta contribuyendo al desarrollo de técnicas especializadas de gran influencia hasta nuestros días, por lo que conviene recordar sus aspectos sobresalientes. Las revisiones efectuadas por Crites (1974) y Osipow (1976) sobre sus principales aportaciones teóricas se pueden resumir en dos tipos **tendencias de intervención** que asumieron los cuatro **modelos** más utilizados durante esta época. Son las siguientes:

- **Intervención directiva:** el consejo vocacional parte del diagnóstico del sujeto y de su

ambiente para prescribir la elección más adecuada. Este tipo de intervención se apoya fundamentalmente en dos modelos teóricos: descriptivo o estructural y conductista. Dentro de las prácticas basadas en la teoría estructural o de **rasgos y factores** se intenta una adecuación entre las características de las profesiones y las del individuo mediante la utilización de técnicas psicométricas.

De otra parte el modelo **conductista** realiza un consejo intervencionista, basado en los hallazgos de la psicología del aprendizaje y en el supuesto de que toda conducta predecible es, por ende, modificable a través de la intervención en el entorno mediante técnicas de análisis y modificación de conducta.

- **Intervención no directiva:** en este caso el consejo vocacional se centra en el autodiagnóstico que el sujeto realiza de sí mismo y de la realidad con la ayuda del orientador. Esta forma de intervención se apoya fundamentalmente en dos modelos teóricos: psicodinámico y evolutivo. Dentro de las prácticas basadas en el **modelo psicodinámico** suelen utilizarse los hallazgos y las técnicas propias del psicoanálisis para intentar descubrir las motivaciones inconscientes del individuo y que pueda tomar él mismo las decisiones oportunas.

Por otro lado los hallazgos de las teorías del

desarrollo aplicados al campo de la orientación vocacional, configuran el **modelo evolutivo** que supone que la decisión vocacional es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida del ser humano y utiliza, por tanto, técnicas de exploración autobiográfica del desarrollo y madurez vocacional en cada momento evolutivo.

Sin embargo, como señala Castaño (1983), no será sino hasta la década de los cincuenta cuando venga a producirse un **asentamiento teórico** de la Orientación Vocacional. Las advertencias realizadas por Ginzberg y sus colaboradores en la conferencia anual de la NVGA (National Vocational Guidance Association) sobre las limitaciones teóricas de la disciplina, van a promover un amplio trabajo investigador enmarcado principalmente en los modelos estructurales (Tipologías de Holland; Proyecto Talento de Flanagan y Cooley; etc.), en los psicodinámicos (Teoría de las necesidades de Roe; teorías psicoanalíticas de Bordin, Nachman y Segal; etc.), así como en los modelos evolutivos (Estudios de Patrones de Carreras; investigaciones de Ginberz, Super, Crites y colaboradores; las aplicaciones a los grupos de ADVP de Pelletier y otros; etc.) que han verificado y profundizado en los postulados de la teoría de Super sobre autoconcepto, desarrollo vocacional, madurez vocacional y sobre modelos de carreras.

Será precisamente en los años siguientes, durante

A n t e c e d e n t e s y f a c t o r e s d e l
movimiento

la década de los sesenta, cuando los resultados de un gran número de trabajos teóricos e investigaciones van a producir una renovación profunda del concepto "orientación vocacional", mediante un enfoque más integral y comprensivo que irá ampliando y sustituyendo, en muchos casos, los términos "development" "guidance" y "counseling" por el de "career" como un claro indicativo de la aceptación y primacía de las teorías de Super y de la consiguiente evolución y generalización que va experimentando, dada la ineficacia demostrada por el tratamiento individualizado.

Este devenir histórico desemboca, durante los años setenta, en una serie de movimientos tales como la orientación para el desarrollo, la educación psicológica y la educación para la carrera que pretenden una marcada renovación curricular. El modelo de **orientación para el desarrollo** implica la asistencia de distintos enfoques orientados a la toma de decisiones para la resolución de problemas necesitando de un proceso integrador en el que participen todos los componentes de la comunidad educativa y del medio en que se desenvuelve el sujeto, tal y como señala Bisquerra (1992). Según este autor, el movimiento de la **educación psicológica** surgido, asimismo, a principios de los setenta, tiene como objetivo ayudar a conseguir las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida e insiste en la prevención y el desarrollo, la educación afectiva, la orientación como intervención educativa y la

facilitación del desarrollo humano y personal de todos los alumnos.

El movimiento de educación para la carrera es quizás el tópico, de los surgidos en los años setenta, de mayor relevancia. La situación del sistema educativo americano se encontraba durante esta década sujeto a fuertes e innumerables críticas (Marland, 1972; Bailey & Stadt, 1973; Hoyt, 1975,a;1977) no sólo procedentes del ámbito de la orientación vocacional sino también del más estrictamente educativo y del propio tejido social. Para Bailey & Stadt (1973, p.57), por ejemplo, la escuela no asume las responsabilidades de ayudar a los individuos en la planificación de la carrera, la toma de decisiones y la preparación para entrar en el mundo del trabajo. Es decir, un elevado número de estudiantes norteamericanos abandonan el sistema educativo sin la formación de base requerida para adaptarse a una sociedad en cambio constante. Además, se constata que gran parte de los alumnos no encuentran relación entre lo que se aprende en la escuela y lo que es necesario realizar cuando salen del sistema escolar.

Por otra parte, según se desprende del informe Montgomery County Public Schools (1974), numerosos alumnos no son conscientes de la diversas posibilidades profesionales que se les ofertan, ni tampoco de que la elección profesional puede influir de manera significativa

en otros aspectos de la vida; además no se muestran sensibilizados por la dignidad, los valores o la satisfacción en el trabajo.

Para remediar esta clásica separación entre escuela y sociedad, y ante la situación generada en buena parte del país, surge el movimiento "**Career Education**" como un intento de respuesta que pretende renovar de forma integral el sistema educativo afectando a todos sus componentes y no sólo al ámbito de la orientación. Desde entonces se producen incontables esfuerzos por conectar el mundo del trabajo y el mundo académico (ASCA, 1981, 1984b; ASCA/NACAC, 1986; Pelletier, Bujold et al., 1984; Dupont; 1985; 1989; Myrick, 1987; Cole, 1988; Gysbers & Henderson, 1988; Gerstein & Lichtman, 1989; Glossoff & Kropowicz, 1990, etc.) dejando patente en sus programas institucionales correspondientes la diferenciación entre orientación vocacional y educación para la carrera.

En resumidas cuentas, los diferentes movimientos vinculados a la Orientación y, más recientemente, el movimiento de Educación de la Carrera son el resultado de un conjunto de factores que han venido influyendo en las diferentes manifestaciones de la Orientación Escolar y Profesional desde sus orígenes más remotos, a principios de siglo, hasta nuestros días. Estos **factores de desarrollo** de la orientación, han sido puestos de manifiesto por

Rodríguez Moreno (1988) y podrían resumirse de la forma siguiente:

a) **Factores de tipo socioeconómico, técnicos y económicos**, que abarcan tanto los esfuerzos hacia la industrialización como la preocupación por el desarrollo de la inteligencia y la creatividad humanas. En todo caso, la progresiva diferenciación de las estructuras sociales a permitido un progresivo cambio axiológico y cultural.

b) **Factores socioculturales y sociopolíticos**, que, como consecuencia de los anteriores, fueron propiciando la resolución de conflictos de clase entre patronos y obreros generando nuevas soluciones a los problemas del individuo y de la sociedad. Como señala Rodríguez Moreno (1988, p.14), "el progreso sociopolítico y sociocultural se reflejó en la política educativa, exigiendo de los gobiernos un replanteamiento en las formas, metodología y graduación de las enseñanzas que facilitarían al alumnado el avance social, la ocupación de puestos de trabajo y la promoción socioprofesional".

c) **Factores de progreso científico** que, mediante el análisis de los fenómenos explicativos concernientes al individuo y a la sociedad, contribuyeron al desarrollo y expansión de las ciencias humanas, sociales, naturales y aplicadas.

d) **Factores propios del desarrollo de las profesiones de ayuda**, que bien pudieran ser consecuentes o producto directo de los factores antes señalados. En efecto, en palabras de Rodríguez Moreno (1988, p.14), "se precisaba ayudar a las personas a ajustarse a su propio mundo y al laboral en todos los aspectos (desde su toma de decisiones y elección de un trabajo hasta la jubilación) para solucionar los problemas de selección educativa y profesional, en función del ajuste y correspondencia de sus capacidades con respecto a las exigencias y requisitos socioprofesionales".

En este contexto, las deficiencias de los sistemas educativos para adaptarse a los cambios vertiginosos de la sociedad no han permitido una formación con la suficiente versatilidad como para asumir estos cambios. Rodríguez Diéguez (1992), recogiendo las críticas realizadas por Marland (1972) y Bailey & Stad (1973) sobre la falta de flexibilidad de la formación impartida por el sistema educativo, señala como manifestaciones de esta inflexibilidad los siguientes aspectos:

- **Falta de coordinación** entre la formación dada y las exigencias profesionales.

- **Inadaptación** de las materias aprendidas en la escuela y la consiguiente falta de motivación de los jóvenes por las mismas.

- Unos planes educativos estructurados en atención a **unos pocos**, a aquellos que van a continuar los estudios superiores, quedando así desatendida una gran proporción de la población estudiantil.

- Falta de atención a las posibilidades de **aprendizaje** que se producen fuera de la educación formal.

- **Desconocimiento** de los jóvenes del mundo profesional y de la influencia que la profesión pueda tener en otros aspectos de su vida.

Las diversas críticas que venían realizándose a la situación planteada por el sistema educativo norteamericano a mediados de la década de los setenta, quedan perfectamente definidas por Hoyt (1975,a) de cuyas aportaciones resumimos los aspectos más esenciales:

a) Muy pocos estudiantes norteamericanos son capaces de relacionar significativamente el aprendizaje escolar y sus actividades académicas o profesionales futuras. Pero además, el excesivo **academicismo** del curriculum escolar, encaminado hacia los estudios universitarios, no permite responder a las necesidades de la amplia mayoría de estudiantes que lo abandonan sin realizar estos estudios. Ello significa que gran parte de los estudiantes que finalizan el sistema educativo estadounidense no han adquirido las destrezas académicas básicas para enfrentarse a los cambios vertiginosos que

experimenta la sociedad.

b) Un buen número de estudiantes que finalizan la educación secundaria o universitaria y se disponen para buscar empleo, no han desarrollado destrezas suficientes sobre **conocimiento de sí mismo, vocacionales, de toma de decisiones o actitudes positivas ante el trabajo**. Además las opciones educativas y profesionales que se les suelen presentar a los estudiantes durante su formación académica no están adecuadas a la creciente demanda de incorporación de la **mujer** al mundo laboral.

c) Existen notables diferencias entre la preparación académica y la **escasa cualificación profesional** por lo que parece que el sistema educativo no tiene en cuenta la rapidez de los cambios sociales que se van produciendo ni presta la suficiente importancia a los programas educativos no universitarios en la educación postsecundaria; además las oportunidades de aprendizaje fuera de la estructura del sistema formal no son lo suficientemente aprovechadas o promocionadas tanto para los jóvenes como para los adultos. Ello conlleva a una creciente necesidad de **educación permanente en los adultos** a la que no se le ha dado respuesta desde el sistema educativo.

d) Por último, Hoyt (1975,a) refleja la

escasa **participación** de los padres y de los demás miembros de la comunidad, fundamentalmente de los relacionados con la actividad económica, laboral y empresarial, así como la escasa atención a las personas con **dificultades económicas** y a las **minorías étnicas**.

Este conjunto de críticas se han ido asumiendo progresivamente por las diferentes administraciones educativas de otros países de manera que, de un tiempo a esta parte, los programas de Educación para la Carrera vienen surgiendo con diferentes formas y manifestaciones en la mayoría de los países desarrollados, intentando dar respuesta a las mismas y buscando dotar a sus correspondientes sistemas educativos de los elementos de calidad necesarios para afrontar los retos actuales, que el complejo mundo profesional de nuestra sociedad y las constantes fluctuaciones del mercado de trabajo demandan.

2.- EL CONCEPTO "CAREER EDUCATION"

2.1.- PRECISIONES CONCEPTUALES

Como hemos señalado, la educación para la carrera surgida en los años setenta es un movimiento internacional, preferentemente en el medio anglosajón, que pretende responder a la urgencia de reformar tanto las prácticas de

orientación como la propia enseñanza y, por ende, la educación en su conjunto. Queda claro, pues, como señala Rodríguez Moreno (1992) que se ha producido una diferencia de **cualidad y profundidad** entre la orientación vocacional y la educación para la carrera.

Los primeras aportaciones científicas que conocemos sobre el tópico "**career education**" se deben a Herr (1969; 1972) que pretende ampliar el concepto clásico de la orientación profesional señalando la necesidad de unificar y concretar todo el sistema educativo alrededor del concepto de carrera como la mejor forma de introducirlo en nuestras instituciones escolares. Es un intento de dotar de un carácter procesual y preventivo a los programas de orientación y educación vocacional, desde los primeros inicios de la escolaridad.

Durante estos años, Marland (1971; 1972; 1974) introduce en el contexto americano el término "career education" dotando a su sistema educativo de los presupuestos necesarios para afrontar la consiguiente reforma y creándose en 1974, para este cometido, la U.S. Office Career Education que funcionaría hasta el año 1984 bajo la dirección del Dr. Kenneth B. Hoyt. Este autor, uno de los máximos exponentes del movimiento de educación para la carrera, es en la actualidad el director del National Career Education Leader's Communication Network, cuyas

actividades de difusión del movimiento se extienden por todo el mundo.

En uno de sus primeros trabajos sobre educación para la carrera Marland (1972) nos ofrece una definición del concepto que, desde una perspectiva de desarrollo integral de la persona, se entiende como el conjunto de experiencias educativas susceptibles de preparar al individuo para su independencia económica, bienestar personal y responsabilidad en el trabajo.

No obstante, el primer libro de cierta entidad conceptual es una publicación realizada de forma conjunta por Hoyt, Evans, Macking y Magnum en 1972, donde se conceptualiza la Educación para la Carrera como "la totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo en ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos en su estructura personal de valores y ponerlos en práctica a lo largo de sus vidas, de forma que el trabajo les sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo" (p.1).

Será el propio Hoyt (1975,a,b; 1977; 1987) quien nos vaya ofreciendo a lo largo de los últimos años las definiciones de mayor influencia y aceptación. Así nos señala que la educación para la carrera será el conjunto de

experiencias mediante a través de las cuales los individuos aprenden y se preparan para comprometerse en el trabajo que se considera como una parte de su forma de vida (Hoyt, 1975,a, p.4); el mismo año, en otro trabajo, insiste en que la educación para la carrera trata de convertir a la educación como preparación para el trabajo en una importante meta de la educación americana en todos sus niveles y además en que, con ello, se espera que el trabajo (remunerado o no) sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo (Hoyt, 1975,b, p.135).

Dos años después, Hoyt (1977, p.5) en un importante trabajo dedicado exclusivamente a desarrollar el tópico de la educación para la carrera, nos la define como "un esfuerzo para concentrar la educación americana y las acciones de la comunidad en general, a fin de ayudar a los individuos a adquirir y utilizar los conocimientos, las habilidades y actitudes necesarias para que cada uno pueda realizar un trabajo significativo, productivo y satisfactorio en su vida.

Recientemente el mismo autor realiza una definición comprensiva de los elementos esenciales que se han considerado definitorios en los últimos años sobre la educación para la carrera. En ella se insiste en que este movimiento es un esfuerzo compartido por la comunidad y el sistema educativo americano para contribuir a la reforma

educativa ayudando a las personas, principalmente mediante actividades integradas en el aula, a relacionar la educación y el trabajo y a adquirir las destrezas generales para el empleo requeridas para un positivo desarrollo de la carrera, que permitirá a cada individuo hacer del trabajo, remunerado o no, una parte significativa de su estilo total de vida, de modo que se superen efectivamente los prejuicios y estereotipos (Hoyt & Shylo, 1987, p.34).

La United State Office of Education (USOE) ha **operativizado** este concepto con relación a los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para que se produzca la adaptación del individuo a la sociedad profesional en diez elementos de contenidos que, recogidos por Dupont (1984: 396-397), son los siguientes:

1) Una sólida formación de base en lectura, en comunicación oral y escrita y en matemáticas.

2) Buenos hábitos de trabajo.

3) Un conjunto de valores significativos de trabajo personal que motiven al individuo a valorar el trabajar.

4) Conocimiento básico del sistema económico y de la organización del trabajo a fin de poder utilizarlo funcional y eficazmente.

5) Procedimientos de toma de decisión en la carrera.

6) Conocimiento de sí y de las posibilidades del mundo académico y del trabajo.

7) Procedimientos para buscar, encontrar, obtener y conservar el empleo.

8) Procedimientos para utilizar de una forma productiva en tiempo de ocio considerado como trabajo no remunerado, en el que se encuentran las aficiones y el trabajo de casa.

9) Actitudes para combatir los estereotipos que coartan la libertad de elección escolar y profesional.

10) Actitudes para hacer más humano su trabajo.

En un reciente trabajo sobre integración de la carrera en el curriculum escolar, Rodríguez Moreno (1992:2) nos ofrece una síntesis de las principales aportaciones de diferentes autores sobre los factores que más íntimamente se relacionan en el concepto de educación para la carrera. Los factores indicados son los siguientes:

a) Los **esfuerzos de todos los profesores**, a todos los niveles de la escolaridad, por poner el acento en las implicaciones profesionales de las materias o asignaturas que estudian los alumnos a lo largo de su aprendizaje.

b) La **formación profesional** que proporcione progresivamente a los alumnos la capacitación específica requerida para poder ingresar (o reingresar) en el mundo

laboral.

c) El **esfuerzo del mundo empresarial, laboral, industrial, etc.**, para contribuir activamente a la consecución de los objetivos de la educación para la carrera profesional. Aquí se incluirían el proporcionar oportunidades para que los alumnos pudieran observar el mundo del trabajo, trabajar (experiencias laborales reales) y realizar trabajos a tiempo parcial o prácticas en alternancia, etc.

d) La **organización de programas comprensivos o integrales** de desarrollo vocacional, que puedan ayudar a los alumnos a aprender a tomar sus propias decisiones respetando su propia libertad individual de elección.

e) Los **esfuerzos para reconocer y capitalizar** de maneras lo más interesantes y significativas posibles la incidencia y colaboración de la **familia y el hogar** en la sociedad laboral.

Además nos parece útil señalar, de acuerdo con Rodríguez Espinar (1992), que si bien el concepto se acuña en los EE.UU., en él convergen diferentes significados surgidos secuencialmente:

- Un **programa educativo** centrado en las "carreras", que comienza en el primer grado, o antes, y continúa a lo largo de la vida adulta.

- La **totalidad** de experiencias del individuo

a través de las cuales aprende y se prepara para entrar en el mundo del trabajo como parte de su estilo de vida.

- Un **movimiento de reforma educativa** y social encaminado a ayudar a las personas a que adquieran y utilicen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que cada uno haga del trabajo un componente significativo, productivo y satisfactorio de su forma de vida.

Entendida en este amplio sentido, no es de extrañar, como señala el propio Rodríguez Espinar (1992:1) que se hayan ido añadiendo componentes de la información profesional, orientación vocacional, desarrollo vocacional o formación profesional, tal y como se desprende de las conclusiones de una de las últimas investigaciones realizadas por Hoyt (1987) cuando señala que si la Career Education sólo se dirige a preparar a los alumnos para realizar elecciones adecuadas habrá perdido su más profundo objetivo: actuar como un agente de auténtica reforma educativa.

Pero no tratamos de realizar un análisis exhaustivo de todos los enfoques conceptuales que han venido aconteciendo en relación al movimiento "Career Education" sino, más bien, a dejar constancia de sus aportaciones principales. Desde luego, podríamos estar de acuerdo en el peso especial de los siguientes elementos:

M o v i m i e n t o d e e d u c a c i ó n p a r a l a
carrera

- Preponderancia de la **comunidad** en su conjunto, no sólo educativa, sino política, económica y social en su planificación y desarrollo.

- **Generalización** de su intervención a todos los individuos en todos los niveles educativos.

- **Estrecha vinculación** de la educación y el mundo del **trabajo** en su más amplia acepción.

- Reposar en una metodología **experiencial** de aprendizaje **significativo y funcional** dirigido hacia la **formación integral**.

Esta es la posición que mantenemos en nuestro trabajo, pero en todo caso precisaremos nuestro concepto de Educación para la Carrera como toda intervención educativa, holística, comprensiva y sistemática que, basada en las teorías del desarrollo vocacional, contribuya a la integración de los conocimientos, destrezas cognitivas y actitudes necesarias para desarrollar un trabajo significativo, productivo y satisfactorio, como uno de los componentes fundamentales de la forma de vida del ser humano.

2.2.- LA COMPRENSIVIDAD DEL CONCEPTO

En primer lugar, hemos de hacer algunas consideraciones en torno a las diferentes formas de traducir el término "career" en nuestro país. Solemos

utilizar tres términos para traducirlo y, por tanto, con la misma significación: "vocacional", "carrera profesional" o "carrera" a secas. Para este trabajo utilizaremos este último por considerar que, hasta tanto no exista un acuerdo generalizado, la traducción literal del inglés puede evitar confusiones conceptuales al tiempo que es coherente con la acepción "curso o duración de la vida humana" otorgada por el diccionario de la Real Academia al vocablo carrera, pero somos conscientes de la confusión que puede producir esta terminología al igualarla con una determinada profesión.

En segundo lugar, aunque en la actualidad el concepto de educación para la carrera parece estar bastante definido, hay que advertir que en el devenir histórico de este movimiento educativo se pueden encontrar diferentes expresiones parecidas (desarrollo de la carrera, orientación para la carrera, educación para la carrera, educación vocacional, etc.) que si bien denotan conceptos diferentes pueden propiciar cierta confusión. Veamos.

Por **Desarrollo de la Carrera** ("Career Development") nos referimos al conjunto de procesos vinculados al desarrollo de la capacidad de la persona para considerar su trabajo como un elemento integrante de su total estilo de vida; en este sentido, el desarrollo de la carrera se efectúa durante toda la vida del individuo y se considera como una parte del desarrollo humano integral.

Numerosas teorías se inscriben en este movimiento entre las que cabe destacar por su relevancia y aceptación la de Super y cols. (1957; 1973; 1991). Los movimientos de orientación para la carrera y de educación para la carrera tienden a lograr que se produzca armónicamente este desarrollo.

Esta posición, que es aceptada por la mayoría de los autores (Hoyt, 1977; Super, Busshoff, Pellerano & Watts, 1979; Dupont, 1984; Bisquerra, 1991), no es compartida, sin embargo, por otros puesto que aducen la dificultad de realizar una distinción entre orientación y educación par la carrera. Así Rogers (1984:6) señala que no debería existir diferencia alguna entre la **Orientación para la Carrera y la Educación para la Carrera**, ya que la orientación es un proceso educativo. No obstante por Orientación para la Carrera ("Career Guidance") suele considerarse, más bien, como un conjunto de servicios y programas diseñados con el objetivo de ayudar a las personas en el proceso de desarrollo de la carrera para lograr un mejor autoconcepto, conocer sus posibilidades académicas y profesionales y ser capaz de realizar decisiones reflexivas. En este sentido su identificación con la Educación para la Carrera es innegable.

A pesar de ello, como señala Dupont (1984), existen dos diferencias operativas importantes entre estos

dos conceptos. En primer lugar la orientación para la carrera aborda el desarrollo de sus actividades manteniendo todo o casi todo el peso de las mismas en la figura del orientador; la educación para la carrera sostiene que, además de éste, es necesaria la participación de profesores, de la familia, de los sectores económicos, políticos y sociales, etc., es decir, mediante un trabajo en equipo de todos los sectores de la comunidad.

En segundo término, la orientación para la carrera pone mayor énfasis en realizar técnicamente los procesos de desarrollo de la carrera, mientras que la educación para la carrera se centra en desarrollar técnicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de un mejor desarrollo de la carrera del individuo. Para Hoyt (1977), la educación para la carrera debe contribuir eficazmente en la mejora de todos procesos de enseñanza-aprendizaje con carácter general; es decir, a los estudiantes a querer aprender y a los profesores a enseñar mejor, al ver la utilidad de los contenidos para el mundo del trabajo.

La relación entre **Educación para la Carrera** y **"Vocational Education"**, no es menos estrecha. El reciente trabajo realizado por Rodríguez Diéguez (1992:7) sobre la diferenciación de la "Career Education" y de la "Vocational Education" en los trabajos de Hoyt (1976; 1977) y de

Clements (1977) le lleva a realizar un resumen de las siguientes consideraciones, que entendemos como una propuesta válida en nuestro contexto:

- En cuanto a la **extensión de su aplicación**, la "Career Education" se dirige a todos los estudiantes, extendiéndose desde la infancia hasta la vida adulta y centrándose en los contenidos generales de la educación; la "Vocational Education" solamente se dirige a aquellos estudiantes que desean formarse en una determinada profesión, se centra en los contenidos relacionados con la misma y se inicia a partir de la Educación Secundaria.

- En cuanto a sus **principios organizadores**, la "Career Education" estructura sus contenidos en torno al trabajo considerado en sentido amplio (tanto remunerado, como no remunerado) y los aplica infundidos en el propio curriculum escolar; la "Vocational Education" presenta unos contenidos organizados en un núcleo propio, como una disciplina más del curriculum y sobre un ámbito profesional determinado.

- Y en cuanto a la **implicación en la tarea**, mientras que la "Vocational Education" es impartida por profesores o formadores que han recibido una preparación específica, la "Career Education" es un esfuerzo sistemático de todos los educadores e incluso de todos los

sectores de la comunidad (profesores, tutores, padres, orientadores, etc.).

Parece, por tanto, que la interpretación más adecuada del término "Vocational Education" en nuestro entorno estaría más cercano al de **Formación Profesional**, como señala este autor, que el que se derivaría de su traducción literal; no obstante el núcleo esencial de su diferenciación está en un problema de **extensión** del concepto tanto en el campo de los objetivos como en el de las actuaciones propuestas y recursos materiales o humanos implicados. Algo semejante ocurre, como veíamos anteriormente, con la "Career Guidance" y la "Career Education" pues tanto la orientación para la carrera como su educación pueden ser vehículos para implementar el desarrollo de la carrera (Rogers, 1984; Hoyt, 1991). Es más, en la práctica llegan a solaparse y en muchos casos a confundir sus objetivos ya que, de acuerdo con Bisquerra (1991), toda orientación para la carrera implica educación, de la misma manera que toda educación para la carrera implica orientación.

En este sentido, el concepto educación para la carrera ha surgido, prácticamente desde el principio, como un intento de reforma comprensiva, aglutinadora e integradora permitiendo que los programas sobre **formación profesional** y los de **orientación para la carrera**, entre

otros, queden incluidos dentro del mismo enfoque reformador del trabajo educativo. Por ello, lejos de entrar en contradicción, se complementan o mejor, se integran de forma comprensiva, al menos en algunos tramos específicos del sistema educativo.

Además, los **programas comprensivos** vinculados al movimiento de educación y orientación para la carrera deben ser, como señalan Gysbers y Henderson (1988), tanto una parte **integrada** como un componente **independiente** del programa educativo total. Además, tal y como nos indicaba el propio Herr (1969) en los albores del movimiento, la mejor manera de introducir la educación para la carrera en las escuelas sería la de unificar y concretar todo el sistema educativo a su alrededor. De esta forma se diseñan la mayoría de los programas norteamericanos, por lo que establecer la frontera de separación entre orientación y educación para la carrera sólo es posible a nivel teórico.

Según las directrices de la Commission on Precollege Guidance and Counseling (1986) norteamericana, el programa de orientación para la carrera se señala en los centros escolares como el principal elemento aglutinador y globalizador, constituyéndose en el **eje central** del conjunto de la intervención educativa y del todo el proceso enseñanza-aprendizaje de la escuela. Por tanto, no puede ser considerado periférico o paralelo a dicho proceso.

Este matiz de **comprensividad curricular** ha sido puesto de manifiesto también en nuestro contexto educativo por Rodríguez Moreno (1992:3) cuando señala que "desde la escuela, se debería conseguir que los profesores supieran relacionar las asignaturas con sus implicaciones laborales futuras y con los objetivos de un ciudadano a medio plazo (responsabilidades familiares, laborales, ciudadanas, etc.) y supieran conseguir el equilibrio entre el aprendizaje de contenidos y las experiencias que permitieran a los alumnos llevar a cabo ciertas actividades ocupacionales"; o cuando advierte que "un buen programa de educación para la carrera profesional debe proporcionar un marco personal que ayude a los jóvenes, y a todas las personas en general, a planificar sus vidas a facilitarles la adquisición de habilidades para ingresar en el mundo del trabajo, a comprometerse activamente con la familia y la comunidad y a lograr una comunicación más abierta entre esos tres agentes educativos".

Por tanto, como señala Myrick (1987) aunque un programa de educación para la carrera tenga su propio curriculum específico, constituye un elemento fundamental en la facilitación de los procesos educativos en general y en el éxito académico de los estudiantes. Naturalmente sólo será posible mediante una acción rigurosamente **planificada** y **comprensiva**, o al menos, integrada en un **todo coherente** y **unitario** al servicio de las finalidades globales y

niveles del sistema educativo, en la línea de los más recientes programas que se llevan a cabo en el medio anglosajón, principalmente norteamericano (ver ASCA, 1981, 1984b; ASCA/NACAC, 1986; Myrick, 1987; Gysbers & Henderson, 1988; Cole, 1988; Gerstein & Lichtman, 1989; Glosoff & Kropowicz, 1990).

Ello significa diseñar auténticos **programas comprensivos institucionales** que permitan recoger **programas específicos** de educación y orientación para la carrera y otras formas de intervención orientadora, puesto que sólo si se abarca el amplio espectro temático y la totalidad de los niveles educativos puede conseguirse que estos programas actúen como los principales agentes de la formación personal y del propio sistema educativo, así como constituirse en los elementos básicos del proceso de desarrollo sociolaboral o, al menos, en uno de sus potenciadores esenciales.

3. - LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA Y EL CENTRO EDUCATIVO

El protagonismo de los centros educativos en los programas institucionales de educación para la carrera es, en la actualidad, indiscutible; numerosas declaraciones así lo ponen de manifiesto y son variadas las iniciativas que se han realizado en este sentido.

A tal efecto, como señala Dupont (1984), la "Office of Career Education" americana considera que no es posible hablar de educación para la carrera si no existe una colaboración entre todos los educadores del centro y del entorno y si no hay una integración de todos los programas, tanto generales como profesionales, desde la educación infantil hasta el final de la secundaria. De la misma forma, el "Ministere de L'Éducation du Québec" insiste sobre la importancia de los niveles de educación elemental y de educación secundaria para preparar a los jóvenes par la vida activa desde la formación profesional.

Por su parte las recomendaciones del UNESCO se centran en considerar la mayor parte del contenido de la enseñanza en relación con la vida contribuyendo así mayoritariamente a la madurez personal e insiste en que es preciso desarrollar el conocimiento de sí descubriendo las potencialidades y aptitudes a través la vivencia de estas actividades (Super, Busshoff, Pellerano & Watts, 1979) e insta, como señala Dupont (1984) a los países europeos a preocuparse cada vez más por estas cuestiones.

Como veremos en el capítulo siguiente, la mayoría de los países desarrollados realizan experiencias para operativizar el concepto a través de diferentes proyectos que incluyen programas, más o menos comprensivos, modelos, y actividades de intervención para los centros escolares.

C A P I T U L O S E G U N D O

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

0.- INTRODUCCIÓN

El desarrollo de programas de educación para la carrera se ha extendido por gran número de países mostrando variantes y connotaciones diferentes, según los distintos sistemas educativos y en función de los contextos particulares de aplicación. Con diferentes grados de implantación se conocen iniciativas concretas, tanto en forma de "macroprogramas" **institucionales** como de programas **específicos** de carácter profesional o universitario, en distintos países europeos (Bélgica, España, Francia, Grecia, Japón, Polonia, Rumania, Reino Unido, etc.), americanos (Brasil, Canadá, EE.UU., Venezuela, etc), asiáticos (China, India) o africanos (Kenya).

Aunque en el nivel de implantación se aprecian diferencias notables entre los diferentes países, el nacimiento y diseño de los grandes programas institucionales, sobre los que nos referimos principalmente en este apartado, suele inspirarse en el movimiento de educación para la carrera estadounidense y más específicamente en los modelos desarrollados en algunos sus estados miembros, en el modelo inglés o en el de algunos países francófonos como, por ejemplo, Canadá.

Parece conveniente, por tanto, realizar algunas precisiones generales en este capítulo sobre los principios

comunes que subyacen al conjunto de los programas que se vienen diseñando en los diferentes países y entrar a considerar algunos modelos que han demostrado mayor eficacia; finalmente nos centraremos en la descripción del programa específico ;TQD!, objeto de la evaluación.

1.- PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

1.1.- PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

La formulación de los principios fundamentales subyacentes a los programas de orientación y educación para la carrera exige el análisis de las aportaciones más notorias aportadas por diferentes revisiones de la literatura especializada en este campo. Ello puede verse favorecido porque desde la década de los setenta ha sido notable la proliferación de revisiones sobre evaluación de programas de orientación y se han realizado distintos análisis valorativos de las características principales de dichos programas.

Una de la primeras revisiones fue la realizada por **Hansen (1973)** que le llevó a clasificar los diferentes programas de los colegios públicos de primaria y secundaria norteamericanos analizados en tres tipos: **comprensivos e**

integrales, asumidos por el conjunto del centro y la comunidad; *específicos*, con contenidos y temporalización determinada; y de *desarrollo vocacional* asistidos por ordenador.

Lázaro (1983) en un estudio realizado para analizar las tendencias temáticas de la producción de trabajos sobre orientación aparecidos en España entre 1952 y 1976 concluye denotando la predominancia de trabajos de orientación realizados sobre los niveles de la **educación obligatoria** (90%) y sobre medios para la realización del **diagnóstico** (18,61%).

Pickering y Vacc (1984) analizaron cuarenta y siete programas de orientación vocacional publicados en once revistas especializadas en la década de los setenta obteniendo que la mayor parte de ellos trataban la **autonomía personal**, la **madurez vocacional** y la **toma de decisiones**.

Harmon y Harker (1989) realizaron una revisión sobre los trabajos aparecidos en las revistas "Personnel and Guidance Journal" durante el periodo 1969-1978 y su continuación en el Journal of Counseling & Development durante 1978-1987 dejando patente la escasez de trabajos de investigación publicados (8%) en el campo de la orientación. **Pelsma y Cesari (1989)** nos permiten completar

esta información puesto que analizaron todos los artículos de estas dos revistas durante el periodo 1969-1988, denotando una preponderancia de la intervención realizada mediante **counseling** (20,4%).

Gerstein y Lichtman (1989) realiza una revisión sobre 134 programas de orientación de centros de educación primaria de 40 estados americanos que son clasificados en: educación y aprendizaje; madurez personal y social; y exploración de la carrera. La revisión concluye por identificar a los programas como **integrados** y basado en los principios de **prevención y desarrollo** dado que los dominios más abordados son el desarrollo del autoconcepto y el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del mundo profesional y la toma de decisiones.

Álvarez (1992), en un reciente trabajo de revisión sobre los contenidos temáticos de la investigación publicada sobre orientación vocacional durante el periodo 1987-1990 en las revistas *Career Development Quaterly* y *Journal of Vocational Behavior* encuentra una preponderancia de los temas relacionados con el **desarrollo de la carrera** en las organizaciones (25%), con la **madurez vocacional** (23%), el **diagnóstico vocacional** (11%), la **toma de decisiones** (10%) y la orientación de **minorías** (10%).

Borders y Drury (1992), realizan una revisión muy

completa de las principales revistas que publican trabajos de investigación educativa y orientación, tales como el *Journal of Counseling & Development*, *The School Counselor*, *Elementary School Guidance & Counseling* y *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, así como los documentos de la base de datos ERIC desde 1960 hasta 1990.

Las revisiones más recientes y que más se ajustan a nuestros intereses son la de Gerstein y Lichtman (1989) y la de Borders y Drury (1992) por lo que nos servirán para apreciar las características comunes de los diferentes programas. En concreto, nos parecen de la máxima utilidad las aportaciones de la extensa revisión sobre la totalidad de las fuentes existentes, realizada por Borders y Drury (1992) porque incorpora, además, informes de estudios nacionales americanos y de congresos recientes sobre el tema. En ella se señalan también los fundamentos teóricos asumidos por los programas de orientación escolar que ya han sido utilizado en otros países y que, a nuestro juicio, deben tenerse en cuenta en la elaboración de los programas de educación para la carrera. Recogeremos a continuación las notas o principios esenciales que los caracterizan.

a) Independencia

En el diseño de los programas se incluyen normalmente diferentes planes o servicios que actúan

independientemente de otros programas educativos, es decir, como señalan Gysbers & Henderson, 1988, el currículo se desarrolla según su marco teórico y las directrices de cada nivel o distrito escolar. Por tanto no se puede hablar de uniformidad para todos los estados, sino que en cada uno los programas son diseñados autonomamente por los miembros de las distintas comunidades escolares.

Pese a esta independencia, existen desde 1986 unas directrices comunes de la "Comission on Precollege Guidance and Counseling" para que los distintos componentes de cada programa estén vinculados entre ellos y al resto de los servicios para contribuir al desarrollo general de las metas educativas de los estudiantes por lo que deben complementarse y sucederse los unos a otros. Naturalmente ello sólo será posible si cada curriculum de orientación incluye los objetivos y contenidos a desarrollar por cada programa educativo específico, así como las intervenciones a realizar y los recursos materiales y humanos disponibles.

b) Integración

Tal y como nos señalan Borders y Drury (1992), en estos programas los orientadores, los equipos de profesores y todo el personal del centro participan en el mismo proyecto, según se desprende de los datos obtenidos en sus estudios (ASCA, 1981, 1984b; Kornick, 1984; Hargens &

Gysbers, 1984; Commission, 1986; Myrick, 1987; Thompson, 1987 Gysbers & Henderson, 1988; Gerstein & Lichman, 1989).

Los resultados señalan que la participación del personal auxiliar puede ser informal o tomar diferentes formas de estructuración consiguiéndose, además, una participación total y una mejora en la comprensión y apoyo al programa por parte de los alumnos. Además, como ya hemos señalado, aunque el programa tiene su propio curriculum específico, constituye un elemento fundamental en la facilitación de los procesos educativos generales y en el éxito académico de los estudiantes.

Por ello la orientación debe incluirse dentro de todas las áreas del curriculum escolar, constituyendo verdaderos programas integrativos, más aún siendo ellos el eje principal de las actividades, como ha sido proclamado por la American School Counselor Association (ASCA, 1985) en las orientaciones dadas sobre el rol de los orientadores escolares en la realización de programas de educación para la carrera.

c) Bien fundamentados

En el informe de Borders y Drury (1992) se menciona un meta-análisis realizado por Baker, Swisher, Nadenichek & Popowicz (1984) sobre 40 estudios publicados

entre 1971 y 1982, donde encontraron unos resultados particularmente positivos para los programas basados en la madurez de la carrera y en las destrezas comunicativas.

Según el citado informe, los programas comprensivos de desarrollo cognitivo muestran incrementos significativos en el concepto de sí mismo y en las puntuaciones sobre el rendimiento, cuando son utilizados en educación primaria; incluso los padres que participaron en este estudio longitudinal dijeron que sus hijos habían desarrollado actitudes más positivas hacia el colegio y que habían mejorado sus relaciones con los compañeros desde el principio y que, además, habían conocido mejor a sus hijos y habían participado más en sus educación, lo que denota un amplio nivel de satisfacción por parte de estos miembros de la comunidad escolar.

Además, la revisión cita otros programas de corte deliberadamente psicológico que han demostrado un impacto positivo en los ámbitos conceptual y moral, así como en aspectos vinculados al desarrollo del ego de los estudiantes (Baker, Swisher, Nadenichek & Popowicz, 1984; Sprinthall, 1984). Estos programas suelen basarse en las distintas teorías del desarrollo con diferentes aportaciones de la teoría cognitiva de Piaget (1954), de la teoría psicosocial de Erikson (1968), de las de carácter psicoanalítico (Loevinger, 1976) u otras.

Como se sabe, estas teorías describen secuencias que se utilizan como plataformas jerárquicas de funcionamiento en los diversos dominios del desarrollo cognitivo; obviamente su utilización puede contribuir a obtener mejores resultados si se tienen en cuenta en la planificación del curriculum del programa y en la intervención a través del mismo. En su diseño se parte del nivel de desarrollo normal para el conjunto de estudiantes, que constituirán cada nivel evolutivo; sobre la base de estos estadios evolutivos, el programa pretende estimular y facilitar el desarrollo cognitivo de los alumnos, tanto a nivel personal, social y educativo como en el desarrollo de su carrera, entendida en su más amplia acepción.

Por último, conviene señalar que, desde esta perspectiva, los programas de desarrollo cognitivo son **proactivos y preventivos** puesto que ayudan a los estudiantes tanto a adquirir conocimientos y destrezas como a mejorar su autoconcepto y desarrollar las actitudes necesarias para lograr el éxito en el desarrollo normal de su trabajo.

d) Dirigidos a todos los estudiantes

Tradicionalmente los programas de orientación vocacional o para la carrera se han realizado de forma privada y en aspectos diferenciales, ya sea en función del

nivel educativo, sexo, clase social, discapacidades u otros aspectos, por lo que se realiza de forma sesgada o se dirige a sectores específicos de la sociedad. En la actualidad la exclusión de determinados colectivos de alumnos o tópicos de trabajo de los programas comprensivos no tiene justificación alguna.

Sin embargo, aunque su generalización parezca un principio obvio, el informe de Borders y Drury (1992) muestra la evidencia de que los servicios de orientación escolar no influyen de forma homogénea en todos los estudiantes. Así, por ejemplo, nos cita los estudios de Ramist & Arbeiter, (1986) que obtienen una mayor tendencia hacia la realización de las asignaturas de matemáticas y ciencias de las High School por parte de los chicos, mientras que las chicas muestran una tendencia hacia otras asignaturas. Ello se atribuye a la actuación de los orientadores escolares que promueven, aunque de forma inconsciente, estas actitudes.

Estas críticas se ilustran también en dos estudios recientes a nivel de todos los estados norteamericanos, basado en datos sobre las High School y sucesivos niveles, el primero, y en estudios longitudinales desde 1980 realizados en las High School de segundo año y seniors, el segundo. En ambos casos se informa que los alumnos, en contraste con las alumnas, están más

influenciados por sus orientadores y profesores de la High School al elegir las opciones posteriores de ciencias, matemáticas o ambas. Parece que los consejos dados en High School suelen tener una clara influencia en las decisiones que toman las alumnas (Ethington y Wolfe's, 1988; Ware y Lee, 1988).

Además, según el citado informe, las investigaciones de Lee y Ekstrom (1987) realizadas en las High School y en estudios superiores, encontraron que los estudiantes de un nivel socioeconómico bajo, áreas rurales o minorías, recibían menos orientación que otros estudiantes y que, de este modo, tienen menos probabilidad de obtener ayuda en sus elecciones académicas.

De forma semejante, la Commission on Precollege Guidance and Counseling (1986) encontró que aquellos alumnos procedentes de entornos rurales y de bajos ingresos tenían menor acceso al orientador profesional que el resto de los estudiantes. Ello significa que los estudiantes más necesitados de orientación son los que menos la reciben.

Pese a estos datos, las directrices de asociaciones y organismos americanos (ASCA, 1985, 1988a; ASCA/NACAC, 1986; Commission, 1986) señalan que un programa de orientación comprensiva debe atender a todos los estudiantes por igual. Estas recomendaciones indican que

los estudiantes deben tener las mismas posibilidades de acceso a los orientadores, al curriculum de orientación, a los recursos de asesoramiento y a todos los servicios directos o indirectos. Además, la información sobre las oportunidades educativas al finalizar los estudios suele distribuirse igualitariamente para todos los alumnos de cada centro.

Como puede verse, aunque de hecho el programa parece aportar a todos los estudiantes información sobre las diferentes opciones, sin embargo, según los datos anteriormente señalados, parece necesario que los programas de educación y orientación para la carrera incluyan en sus objetivos, contenidos, en sus situaciones de aprendizaje y en sus actividades concretas, aquellos aspectos dirigidos a incrementar el conocimiento y la aceptación de la diversidad cultural, como medio de eliminar diferencias de esta índole puestas de manifiesto en los resultados que se vienen produciendo según las distintas evaluaciones realizadas sobre estos programas, principalmente en el ámbito norteamericano.

Para finalizar este apartado, nos parece interesante aportar las conclusiones a las que llega Alvarez (1991:18), reflexionando asimismo sobre diferentes revisiones de programas de orientación, en algunos casos coincidentes con las señaladas anteriormente por parte

nuestra. Son las siguientes:

- Se están llevando a cabo programas de tipo **comprensivo** (de amplio espectro: madurez vocacional, toma de decisiones, desarrollo vocacional, educación vocacional, etc.) o bien, más de tipo **específico** (información profesional y ocupacional, planificación de la carrera, etc). En ocasiones, estos programas de desarrollo vocacional aparecen integrados en un programa más general del Centro o de la Institución que se denominan "programas integrados" y que incluyen dimensiones de autoconcepto, habilidades de estudio, de relación interpersonal, comunicación social, planificación de la carrera, toma de decisiones, información ocupacional, etc.

- La puesta en práctica cuenta con **personal** (docente y orientador) y recursos **materiales** en el Centro.

- El **nivel de implicación** del Centro y de la Comunidad es diferente.

- Estos programas asumen, aparte de la **intervención individual y grupal** en el Centro, otros aspectos y actividades de tipo **comunitario** (prácticas profesionales, simulaciones, contacto con empresas, etc).

- Los recursos de que se disponen son cada vez más amplios y eficaces, tanto en el centro como en la comunidad.

- Su **inserción** en el currículum está suponiendo dificultades debido, en muchos de los casos, a

la deficiente organización del Centro. A pesar de estas dificultades, se ve a la orientación como un aspecto **inseparable** del proceso educativo. Las actividades y estrategias se consideran cada vez más entroncadas en el currículum y la tutoría.

- Dirigidos a alumnos y padres, solicitan la colaboración de éstos, de para-profesionales, empresarios, sindicatos y responsables de la política educativa.

- El modelo predominante es bastante flexible y comprensivo, se adapta al contexto y presenta enfoques evolutivos o de desarrollo, conductuales y cognitivos.

- En la mayoría de los casos, no se ha asumido, de forma operativa y planificada, la evaluación de los programas y su repercusión a corto, medio y largo plazo.

1.2.- EL MODELO ESTADOUNIDENSE

Dado que el movimiento de educación para la carrera es básicamente de origen americano y es el que tiene mayor difusión y aceptación en la mayoría de los países, nos detendremos de forma particular en sus características esenciales y en sus formas de intervención por programas mediante una presentación de los componentes más concretos que incorporan la mayor parte de ellos, pasando a considerar seguidamente el modelo utilizado por

el Programa de Orientación Comprensiva del estado de Missouri que ha demostrado un elevado nivel de organización y efectividad como veremos más adelante.

1.2.1.- Características generales

En principio, las características generales de la educación para la carrera en este país se formulan en la Ley 93-380 de 1974 que ofrece un concepto oficial bastante completo y descriptivo. Según ella, la Educación para la Carrera es un proceso educativo diseñado para:

- Estrechar la relación entre la escuela y la sociedad en general.

- Relacionar el programa escolar con las necesidades del alumno para funcionar como miembro activo y eficiente en la sociedad.

- Proveer oportunidades para la orientación y desarrollo a todas las personas.

- Extender el proceso de orientación más allá de la escuela, al mundo del trabajo y a la comunidad.

- Promover flexibilidad en actitudes, destrezas, y conocimientos para ayudar al individuo a enfrentarse al cambio acelerado en la sociedad.

- Eliminar la distinción entre la educación con propósitos profesionales y la educación general o académica.

Según estos supuestos y tal y como señala la Commission on Precollege Guidance and Counseling (1986) que es la encargada de normativizar la realidad de estos conceptos, los programas deben ser más un aspecto central de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas y no sólo un elemento añadido o periférico de las mismas. Atenderían al principio de **globalización** tanto en cuanto a la responsabilización de todos los agentes de la comunidad escolar como a la amplitud de las metas del programa.

La puesta en práctica de este principio educativo constituye una clara aspiración del conjunto de la comunidad educativa en cada nivel educativo, o mejor, la realización completa de su **integración curricular** a lo largo de toda la escolarización formal a través de la coherencia entre todos los contenidos y objetivos del curriculum de orientación y los del curriculum general; ello implica un procedimiento de diseño conjunto y unitario de la intervención por parte de profesores, orientadores y el resto del personal.

Esto significa, de acuerdo con Gysbers y Henderson (1988) que, en su realización concreta, los programas constituyen tanto en una parte integrada como en un componente independiente del programa educativo total, como mostrábamos anteriormente. Así, por ejemplo, los conceptos sobre desarrollo de la salud mental se incluyen

dentro del curriculum de las ciencias sanitarias, las habilidades comunicativas en el de la comunicación y representación o en el apartado de expresión artística, la resolución de problemas dentro de las ciencias físicas o matemáticas y las habilidades sociales, la búsqueda de empleo y los conceptos religiosos o morales dentro de las ciencias sociales.

Una segunda característica de los programas estadounidenses, según se desprende del concepto esgrimido por la Ley 93-380 de 1974 y de las interpretaciones realizadas por la Comisión (1986), es la consideración de un curriculum eminentemente **evolutivo** que abarque la totalidad de las etapas del desarrollo cognitivo. Como señala Rodríguez Moreno (1992, p.3) "la educación para la vida profesional se debería extender desde los primeros años de la vida hasta la edad de la jubilación, centrándose en el desarrollo integral de la persona". Así, gran parte del diseño de los programas de orientación y educación para la carrera existentes en EE.UU. se apoyan en las diferentes teorías del desarrollo cognitivo, sin que ello deba suponer necesariamente uniformidad en su desarrollo.

El informe de Borders y Drury (1992) nos refiere cómo cada estado tiene sus peculiaridades de diseño en cuanto a las tareas a realizar e incluso respecto al modelo en que se inspiran. Este diseño particular suele ser fruto

de la concreción y puesta en práctica de las recomendaciones institucionales de cada estado de la Unión; así, por ejemplo, en Carolina del Norte el currículo se basa en metas y objetivos secuenciales dictados como competencias básicas por el North Carolina Department of Public Instruction (1985) moviéndose en el entorno de las teorías de desarrollo cognitivo, con un currículum específico que aborda la madurez personal y de la carrera, la madurez emocional y la madurez social. Además se prescriben actividades específicas para trabajar y evaluar el desarrollo cognitivo, diseñadas respecto a los distintos niveles educativos no universitarios.

Por último hay que destacar que el modelo norteamericano concede una importancia esencial a la **colaboración comunitaria**, por lo que la educación para la carrera no sólo será competencia de las instituciones educativas sino que estará potenciada por diferentes sectores: el **familiar** como el núcleo esencial de formación y ayuda, el **laboral** con su colaboración directa al conocimiento y búsqueda de empleo y el de las **instituciones y organizaciones** mediante la coordinación con la planificación general y su cooperación con la escuela.

Naturalmente estas características generales configuran un enfoque típico de la educación para la carrera en los Estados Unidos y en aquellos países que,

aunque con diferentes matices, han adoptado su concepción curricular. De acuerdo con Rodríguez Moreno (1992, p.6) este enfoque debe impregnar toda la educación, todo el edificio curricular para educar al hombre como ciudadano trabajador, realizado en su salud física y mental a través de una ocupación, dispuesto a aprender haciendo y ofrecer sus servicios al resto de sus conciudadanos, lo cual requiere revolucionarios cambios, no sólo en los programas y curricula escolares sino también en ciertas estructuras socio-económicas y empresariales.

1.2.2.- Tipos de intervención

En primer lugar hay que destacar que cualquier tipo de intervención académica o para la carrera que se realiza en el centro se suele incluir en el conjunto general del programa de orientación.

Normalmente los servicios prestados toman diferentes formas específicas en su realización práctica: algunos servicios se realizan **directamente** por los orientadores escolares, como por ejemplo las sesiones de "counseling" en grupos interactivos, la orientación tutorial y las consultas directas de los alumnos, y otras se valen de diferentes recursos materiales o personales por los que podrían catalogarse de intervención **indirecta**, como puede ser el caso de la ciertas formas de asesoramiento a

los profesores de cara a su orientación tutorial, los servicios de consultas a la comunidad y las diferentes estrategias de coordinación previstas en el programa.

Aunque las formas de organización suelen diferir en el interior de cada institución en función de la idiosincrasia de la misma, no obstante, parece que algunas formas de intervención, como las de asesoramiento y consulta, siguen gozando en la actualidad de mayor importancia o por lo menos de mayor tradición, como nos muestra el hecho de contar con mayores informes de evaluación que otras.

De todas formas, como se desprende del informe de Borders y Drury (1992), en la mayoría de los estados donde funcionan programas comprensivos de educación para la carrera siempre se estima que los cuatro componentes del programa son necesarios ya que contribuyen en conjunto a su efectividad. Veamos seguidamente como se organizan cada uno de estos elementos en los programas americanos.

a) Orientación tutorial

La orientación en el aula en EE.UU. se estructura atendiendo al principio de **globalización**, como señalábamos anteriormente, pero basándose en las necesidades generales de desarrollo de los alumnos del aula y en los intereses de

los estudiantes a nivel particular. Esta globalización suele realizarse mediante mecanismos de **integración** del curriculum de orientación en todas las actividades de los centros educativos y en ella tienen un elevado protagonismo los profesores y los orientadores escolares.

Es frecuente que los profesores estén asesorados por los orientadores en el diseño y temporalización de las unidades didácticas y que tengan un seguimiento regular sobre su aplicación, no como imposición a nivel institucional sino como producto de sugerencias del orientador y respuestas a las demandas de los profesores sobre las necesidades concretas que su aplicación va suscitando en el aula. Esta cuestión de procedimiento suele dotar de gran rigor a las intervenciones de la acción tutorial insertas en programas de educación para la carrera, al tiempo que permite una mayor flexibilidad al curriculum entrando en un proceso de mejora continua y permitiendo, incluso, que sean los orientadores, como expertos, los que señalen las necesidades generales de desarrollo de todos los estudiantes.

Aunque los orientadores escolares suelen ser los que diseñan los primeros tópicos y estrategias educativas para la acción tutorial, han sido solamente a través de una metodología de diseño e implementación de programas comprensivos de orientación escolar, según la revisión de

Borders & Drury (1992), la pionera en infundir el curriculum de orientación dentro de los cursos académicos regulares y la que ha incrementado el compromiso de los profesores en la distribución de los servicios (Kornick, 1984; Myrick, 1987; Gysbers y Henderson, 1988).

Los efectos positivos de este sistema de orientación tutorial se han puesto en evidencia por numerosos estudios, incluyendo investigaciones a gran escala como estudios longitudinales y otras que han utilizando diferentes diseños experimentales. Mencionaremos a continuación los estudios más sobresalientes realizados en los distintos niveles educativos y puestos en evidencia por el informe de Borders & Drury (1992):

- Gerler (1980), en un estudio longitudinal, investigó los efectos de un programa de orientación (Magic Circle or DUSO) sobre mejora de los niveles de asistencia en el Kindergaten y en los años escolares sucesivos, encontrando una mayor asistencia durante el Kindergaten y el primer grado pero no en el tercer grado.

- Myrick, Merhill y Swanson (1986) estudiaron los grados cuarto de Florida e Indiana participando en un único diseño de mejora de la conducta y actitudes en el aula. Los resultados apuntan que tanto los alumnos como los profesores informaron de cambios significativos en la

actitudes y conductas en las aulas tanto de los estudiantes que presentaban con anterioridad actitudes negativas como en los que las presentaban positivas.

- Wilson (1986) informó que las mejoras de los alumnos de nivel bajo del sexto grado que habían participado en la orientación tutorial unitaria para la preparación de exámenes, obtuvieron resultados significativamente mejores que los del grupo control.

- Gerler & Anderson (1986) investigaron los efectos del "éxito escolar" de forma homogénea en 18 escuelas de Carolina del Norte. Los resultados dan a conocer diferencias significativas entre los grupos que siguieron el tratamiento y los de control, observándose una mejora de las conductas en el aula y en las actitudes de los alumnos hacia el colegio. Sin embargo no se encontraron resultados significativos en las actividades de expresión artística y matemáticas.

- Diversos estudios nacionales de orientación para la carrera, revisados por Gysbers (1988) indican que la estructuración y las intervenciones sobre el desarrollo cognitivo tuvieron efectos positivos, incluyendo los objetivos de las carreras superiores, el nivel de asistencia a los "colleges" y las destrezas en la planificación de la carrera.

- Bundy y Boser (1987) evaluaron de forma unitaria a los estudiantes de la "Middle School" observando las destrezas de vida en solitario en sus casas, encontrando mejoras en el conocimiento de los cuidados de sí mismo inmediatamente después del tratamiento y cinco meses más tarde. Además, los padres informaron positivamente sobre otras mejoras acerca de un mayor cuidado de ellos mismos.

Como puede verse la acción orientadora de los profesores-tutores en el aula asistida por los orientadores escolares, además de ser una práctica habitual de los programas comprensivos de orientación en los EE.UU., suele aportar resultados satisfactorios en la mayor parte de sus intervenciones. No obstante, parece que los orientadores de la enseñanza primaria son los que han utilizado de forma más acusada este procedimiento, mientras que los orientadores escolares de secundaria y postsecundaria han sido menos activos en las aulas.

b) Intervención directa del orientador

Tanto en orientación académica como de la carrera, los aspectos vinculados a la intervención directa de los orientadores escolares, utilizando estrategias de **counseling**, que suelen estar más extendidas son las relativas al desarrollo de las actitudes escolares, de las

conductas, prioridades en las relaciones interpersonales, hábitos de estudio, planificación de la carrera, elección académica, defunciones familiares, divorcios, drogas, maltratos familiares y aspectos concernientes a la sexualidad (Borders & Drury, 1992).

Como se sabe la intervención por "counseling" ha sido tradicionalmente realizada mediante programas o servicios de orientación fuera del ámbito escolar. Sin embargo, actualmente los centros educativos norteamericanos incluyen este tipo de intervención en sus programas con objeto de, como señala Myrik (1987), fomentar el progreso educativo de los estudiantes. Las finalidades expresas suelen centrarse en promover el desarrollo personal y social de los alumnos, así como en fomentar el desarrollo educativo y de la carrera, como proceso de vida.

El informe de Borders & Drury (1992) nos refiere que en el "counseling" académico y de la carrera los resultados de numerosos estudios señalan que los estudiantes que son objeto de las intervenciones mejoran su rendimiento académico (Gerler, Kinney y Anderson, 1985; Wilson, 1985) y sus actitudes (Gerler, 1985) y su conducta (Cobb & Richards, 1983; Crabbs, 1984; Gerler, 1985; Gerler, Kinney y Anderson, 1985). Además se ha verificado los efectos positivos de los grupos de la intervención mediante "counseling grupal" tanto a nivel de logros y motivaciones

académicas, de la asistencia escolar, de la disciplina de aula, de la autoestima, del autoconcepto y de sus actitudes hacia el colegio y los demás. Estas mejoras afectan a grupos de educación especial, alumnos de bajo rendimiento, estudiantes inadaptados, discapacitados, superdotados y estudiantes de padres divorciados.

Este tipo de intervenciones suele realizarse bien de forma individual o en pequeños grupos estructurados de tiempo limitado, considerándose esta última como una alternativa eficiente y apropiada para el desarrollo cognitivo por su nivel de interacción y por su posibilidades de aprovechamiento del tiempo; además es más práctica y produce efectos muy positivos cuando se basa en procesos y dinámicas de grupos bien organizadas.

A tal efecto Bonebrake & Borgers (1984) encontraron que los orientadores y directores de la Middle y de la High Junior School consideraban como "ideal" que el programa enfatizase la atención individual, la orientación grupal y la coordinación de funciones. En la actualidad, los profesores de las High School son los que mayor nivel de "counseling" individual realizan, siendo los mayores responsables de la orientación en estas escuelas; hay que resaltar, además, que ambos investigadores conceden una valoración escasa a las funciones como profesor y tutor de los orientadores escolares para este nivel.

Estos resultados parecen reforzar la idea de que los alumnos pertenecientes a un mismo colectivo se suelen dar confianza y apoyo mutuo mediante estas técnicas interactivas en pequeño grupo y que normalmente mejoran las formas generales de actuar del propio colectivo; además algunos alumnos suelen actuar de modelo imitativo y constituyen, en buena medida, un desafío para el cambio de los demás.

Por lo tanto parece que los grupos de interacción o ayuda entre iguales como especialización y alternativa al servicio directo tradicional del orientador especializado forman, cada vez más, parte de los programas de orientación norteamericanos considerando, según la evaluaciones realizadas, que la facilitación de la interacción entre iguales es una experiencia que beneficia a los diferentes miembros del grupo tanto en programas de orientación estrictamente académica o de información de la carrera como en el desarrollo de procedimientos de toma de decisiones.

c) Asesoramiento indirecto y consulta

La intervención realizada mediante la atención a las consulta directas de alumnos, padres, profesores y otros miembros de la comunidad escolar constituye un elemento básico para la consecución de un completo sistema escolar de orientación comprensiva de los estudiantes en un

P r o g r a m a s d e e d u c a c i ó n p a r a l a
carrera

marco de educación para la carrera, ayudando también a incrementar el conocimiento de los diferentes sectores de la comunidad escolar sobre los alumnos y el propio programa, así como mejorar la aceptación del mismo.

En los Estados Unidos la organización de sistemas de intervención a través de consulta ha sido defendida recientemente por organizaciones profesionales, como la American Scholl Counselor Association (1988b) y constan en las recomendaciones de la Commission on Precollege Guidance and Counselig (1986) como fruto de la experiencia profesional de teóricos y prácticos del campo de la orientación.

Como expresión de estas directrices profesionales e institucionales, los sistemas de consulta son llevados, generalmente, por orientadores escolares, profesores y otros miembros de personal general del centro escolar; suelen trabajar con un número limitado de estudiantes para ayudarles en la planificación individual (individual planning) de sus estudios académicos y en el desarrollo de la carrera.

El objeto de su intervención es la monitorización del progreso académico de los estudiantes, del que informan mediante contacto personal a los padres, y la ayuda a los alumnos mediante orientación tutorial individualizada. Los

orientadores escolares asesoran al conjunto del personal del centro para la realización de todas las funciones de ayuda relacionadas con este elemento del sistema. Para la realización de este trabajo orientadores escolares suelen utilizar normalmente tanto el asesoramiento individual como sesiones grupales o talleres específicos.

Las actividades a realizar por los orientadores escolares mediante este sistema, suelen referirse a consultas relacionadas con la mejora de la interacción con los estudiantes o con la propia colaboración de los familiares u otro personal del centro, entre otras. Como fruto de este trabajo los orientadores escolares pueden enseñarles destrezas en las distintas formas de entrevista a utilizar para determinadas consultas específicas, conocimientos de principios psicopedagógicos o ayudarlos a desarrollar un plan de acción para un problema particular.

En su revisión, Borders & Drury (1992) han resumido los procedimientos y técnicas de intervención de las sesiones de consulta, señalando que los orientadores escolares suelen utilizar estrategias especializadas en teorías de desarrollo cognitivo, comportamiento humano y habilidades interpersonales puesto que estas técnicas pueden resultar beneficiosas para ellos. Estos autores señalan diferentes revisiones sobre prestación de servicios mediante esta forma de intervención (Meade, Hamilton &

Yuen, 1982; Medway, 1982; Gerler, 1985; Bundy & Poppen, 1986) indicando que las consultas con profesores y padres o ambos tienen repercusiones significativas en distintos aspectos del rendimiento académico general como las calificaciones académicas de los estudiantes, niveles educativos, atención, comportamiento en aula, motivación y autoconcepto. Resumimos a continuación otros hallazgos recogidos en la extensa revisión:

- Las consultas de comportamiento han resultado especialmente efectivas para cambiar a los estudiantes que presentaban conductas inapropiadas (Medway, 1982; Bundy & Poppen, 1986). Otros estudios han encontrado resultados positivos en niños de preescolar, de enseñanza primaria, rural, bajo poder socioeconómico, estudiantes de enseñanza primaria con bajo nivel económico, suburbios, clase media alta, estudiantes con discapacidades y niños de padres divorciados.

- Algunas investigaciones, como el estudio de Aspy, Roebuck & Aspy (1984) se han centrado en la formación de los profesores en destrezas comunicativas demostrando que mejoran su rendimiento, servicios y concepto de sí mismo.

- El asesoramiento en consulta ha demostrado mejoras para los estudiantes aventajados. Los profesores

que consultan con los orientadores escolares obtienen un mejor clima de aprendizaje, eran mejor valorados por los estudiantes, se mostraban más positivos en sus interacciones con los mismos, reflejaban una mejor autoimagen como profesor (Conoley & Conoley, 1981) e informaron que se encontraban más satisfechos con su trabajo (Gerler, 1985).

- Diferentes trabajos realizados por Williams y otros (1984), Gerler (1985) y Bundy & Poppen (1986) señalan que los padres muestran cambios significativos en sus relaciones familiares y en sus actitudes hacia sus hijos, mejoran la conducta de éstos y la comunicación entre ambos.

Para finalizar parece conveniente advertir que las innumerables investigaciones y trabajos realizados sobre estas consultas, utilizados técnicamente, han servido en numerosas ocasiones para contribuir a la mejora progresiva del curriculum escolar, de los propios instrumentos de valoración y medida, de las metodologías y procedimientos utilizados por orientadores y profesores, así como otros aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje.

d) Coordinación

La coordinación es una de las consecuencias que se evidencian como fruto de la colaboración de todos los

responsables de la comunidad escolar, a la que aludíamos como característica general de todos los programas de orientación para la carrera. Los **orientadores** escolares coordinan todas las fases de este proceso, desde el diseño de los programas hasta su evaluación, pasando naturalmente por la implementación del mismo, planificando y revisando todos los criterios y procedimientos utilizados.

Sin embargo, como señala Myrick (1987) es necesario que la organización de estas actividades de coordinación se realice en un tiempo razonable y no impida a los orientadores realizar sus actividades específicas de intervención con los alumnos y el resto de la comunidad escolar, al tener su tiempo y su atención totalmente invertido en estas actividades.

Las actividades de coordinación deberían ser prioritarias para una eficiente dirección del programa de orientación, pero tendrían que permitir a los orientadores pasar la mayoría de su tiempo proporcionando atención directa e indirecta a los estudiantes. Ello sólo es posible si se delegan ciertas responsabilidades y tareas tutoriales al resto del personal del centro.

Borders & Drury (1992) han resumido las actividades de coordinación llevadas a cabo por los orientadores responsables de los programas de orientación

y educación para la carrera analizados en los informes de evaluación de su estudio llegando a la conclusión de que las actividades de coordinación son vitales, como nos indican Kameen, Robinson y Rotter (1985), para la **viabilidad** y la **efectividad** de un programa de orientación escolar.

Según esta revisión, aunque las actividades específicas a realizar por los orientadores varían de colegio a colegio, generalmente se incluyen con regularidad la dirección y organización de las actividades del programa, tales como la unificación de criterios en la orientación tutorial, la valoración de los estudiantes, las sesiones en pequeños grupos interactivos, el seguimiento, las recomendaciones, canalización y registro de los alumnos y de los recursos del centro, así como las actividades extraescolares.

Normalmente suelen prestar especial atención a las actividades de evaluación del programa, puesto que incluyen responsabilidades técnicas y sociales muy importantes que requieren gran seguimiento y coordinación. De hecho se suele permitir a profesores, administradores, padres y al conjunto de los estudiantes acceder a una amplia información académica, para lo que es necesario que los orientadores escolares puedan recopilar amplios informes que puedan ser usados por ellos y, además, para la

planificación y evaluación del curriculum.

Numerosos de estos aspectos se realizan con la colaboración del otros sectores como el consejo de dirección, el consejo asesor del centro y otro tipo de personal; por ejemplo el trabajo a realizar por el personal de apoyo y el sistema de referencias informativas sobre los estudios que suele estar establecido y organizado por el personal auxiliar.

1.2.3.- El Programa de Orientación Comprensiva de
Missouri (MCGP)

El MCGP tuvo su origen en los trabajos realizados por Gysbers (1978) y Gysbers & Moore (1974, 1981), como consecuencia de un encargo realizado por el Ministerio de Educación a la Universidad de Misouri-Columbia. Este diseño previo fue desarrollado a principios de la década de los años ochenta por la Sección de Orientación del Departamento de Educación Elemental y Secundaria, en colaboración con los orientadores y administradores escolares del estado de Missouri. Además ha sido presentado recientemente en nuestro país por Sanz (1992) como uno de los programas americanos de mayor prestigio.

El modelo diseñado fue experimentado mediante un proyecto que abarcó a 75 institutos de Missouri desde 1984

a 1988. En el curso escolar 89-90 finalizó la implantación completa del programa en los últimos niveles de secundaria (grado K-12) para, en el año escolar 90-91, tener una implantación en 200 distritos escolares del estado, tal y como nos informan Gysbers, Hughey, Starr y Lapan (1992).

Como se ha dicho, el MCGP es un programa de orientación comprensiva y, por lo tanto, tiene previsto todos los elementos técnicos propios del mismo. En la última evaluación a la que ha sido sometido el MCGP se han modificado algunos aspectos de su diseño original especificándose más claramente los dominios de contenido y la estructura organizativa del programa formada por seis elementos estructurales, cuatro componentes del proceso de implementación y sugerencias concretas sobre la distribución del tiempo por parte de los orientadores (ver cuadro 1.1); además se especifican los recursos necesarios para implantarlo y mejorarlo. A continuación realizamos una breve descripción de todos estos elementos.

1.2.3.1.- Propósitos y dominios del modelo

El propósito fundamental del MCGP, es ayudar a cada distrito en la planificación, desarrollo, implantación y evaluación comprensiva y sistemática del programa de orientación desde los "kindergartens" hasta el grado doce. Durante el proceso de desarrollo e implantación del

programa han sido numerosas las modificaciones, evaluaciones y revisiones de mejora realizadas, cuyos informes esenciales (Hargens y Gysbers, 1984; Gysbers y Henderson, 1988; Starr y Gysbers 1.989; Gysbers, Hughey, Starr y Lapan, 1992) nos sirven de ayuda para la realización de este trabajo. Los propósitos en los que se basa el MCGP son los siguientes:

- Dirigirse a todos los estudiantes.
- Dotar de un diseño programado a la orientación.
- Prever y asegurar la rendición de cuentas.
- Posibilitar que los orientadores dediquen todo su tiempo al programa de orientación a través de la eliminación de actividades no orientadoras.
- Identificar las competencias de los estudiantes como objetivos a ser logrados a través del programa de orientación.

Los dominios de contenido del Programa de Orientación Comprensiva de Missouri (MCGP) contienen la especificación de las competencias que deben ser logradas por los estudiantes y se organizan, como puede apreciarse en el cuadro 1.1, a través de tres áreas. La primera hace referencia al conocimiento de sí mismo y de los demás; la segunda, a la exploración y planificación de la carrera profesional; y la tercera, al desarrollo educacional y vocacional.

ELEMENTOS DEL MCGP

CONTENIDOS DEL PROGRAMA	ESTRUCTURA, PROCESO Y TIEMPO DEL PROGRAMA	RECURSOS DEL PROGRAMA
<p>* Dominios del Modelo</p> <p>Conocimiento de sí mismo y de los otros</p> <p>Exploración y Planificación de la Carrera</p> <p>Desarrollo Vocacional y Educativo</p>	<p>* Elementos estructurales</p> <p><u>Definición y marco teórico</u></p> <p><u>Facilitación</u></p> <p><u>Consejo Consultivo</u></p> <p><u>Recursos</u></p> <p><u>Organización del personal</u></p> <p><u>Presupuesto</u></p>	<p>* Componentes del MCGP y Resumen del Proceso</p> <p>- <u>Curric. de Orientación</u> Grupos estructurados Actividades de aula</p> <p>- <u>Planning individual</u> Consejo Valoración Colocación y seguim.</p> <p>- <u>Servicios específicos</u> Counselig individual Counseling grupal Consulta Otros servicios</p> <p>- <u>Sistema de Apoyo</u> Investigación Desarrollo profesional Ayuda Comunitaria Relaciones públicas</p>
		<p>* Recursos</p> <p>- <u>Humanos</u> Consejeros Profesores Administr. Padres Alumnos Personal Admón y Servicios</p> <p>- <u>Políticos</u> Criterios Reglamento Leyes</p>

SUGERENCIAS DE DEDICACION DEL TIEMPO DE LOS ORIENTADORES

	Primaria (E.S.)	Secund. I (M/J.S.)	Secund. II (H.S.)
- <u>Curriculum Orientación</u>	35-45	25-35	15-25
- <u>Planning individual</u>	5-10	15-25	25-35
- <u>Servicios específicos</u>	30-40	30-40	25-35
- <u>Sistema de Apoyo</u>	10-15	10-15	15-20
	100	100	100

Adaptación del MCGP (Gysbers, Hughey, Starr y Lapan, 1992)
Cuadro 1.1

Respecto al primer bloque, está diseñado para ayudar a los alumnos de todos los niveles a tomar conciencia de sus características personales (intereses, aspiraciones y aptitudes) para aceptarlas en el marco de sus relaciones interpersonales, potenciando destrezas comunicativas para el conocimiento y aceptación de los demás.

Con relación al segundo bloque de contenidos, la exploración y planificación de la carrera, hay que señalar que el modelo entiende, en línea con el movimiento de educación para la carrera, que ésta es el proceso de toda una vida ("life career development"), es decir, es la integración de los roles, entornos y acontecimientos que le toca vivir a una determinada persona. Trata de impulsar la exploración de **roles** (estudiante, ciudadano, trabajador, consumidor, etc.), de distintos **entornos** (familiar, escolar, etc) y de distintos **sucesos** vitales (búsqueda del primer empleo, matrimonio, etc.) de manera que la planificación para la carrera constituya el resultado reflexivo de estas experiencias.

Por último, el bloque de desarrollo vocacional y educacional hace referencia al complejo proceso cambiante de las decisiones vitales por la que atraviesa el individuo y al seguimiento de éstas. El proceso de esta maduración y desarrollo tendrá sus elementos esenciales en la

configuración de las decisiones durante toda la vida.

1.2.3.2.- Elementos estructurales del MCGP

En el diseño del programa de Missouri se han cuidado todos los detalles; el marco teórico que lo define, los mecanismos de facilitación o implantación del programa en cada centro, el denominado "Consejo Consultivo" como órgano superior del mismo, los recursos específicos necesarios para su desarrollo, el personal necesario y, naturalmente, el presupuesto preciso para su funcionamiento.

a) Marco teórico

El MCGP goza de gran autonomía en cuanto al sentido de las intervenciones realizadas en cada distrito escolar local; el Departamento de Educación Elemental y Secundaria de Missouri (MDESE) insta a precisar por escrito el marco teórico y los supuestos de la intervención que deberán relacionarse con las necesidades particulares de cada centro e integrarse comprensivamente en el curriculum general.

En este sentido, como señalan Gysbers, Hughey, Starr y Lapan (1992), a los profesionales de cada centro se les motiva para utilizar criterios personales en cada

programa de orientación comprensiva en orden a desarrollar el marco general de actuación previsto por la definición oficial del estado de Missouri recogida por estos autores (p. 567): "La orientación es una parte integrante de los programas educativos de cada centro escolar. Su desarrollo incluye el diseño, la organización de actividades secuenciadas, su aplicación y la certificación de los orientadores escolares con el apoyo de los profesores, administradores, estudiantes y familiares. Para ello el programa de orientación contiene: curriculum de Orientación, planning individual, servicios específicos y sistema de apoyo. Además está diseñado sobre la base de las necesidades de los estudiantes para ayudarles a adquirir competencia en el conocimiento de sí mismo y de los demás, en la exploración y planificación de su carrera y en el desarrollo educacional y vocacional".

b) **Facilitación de la Orientación**

Las recomendaciones realizadas para la implantación de un programa de orientación comprensiva pasan por el establecimiento de un **departamento de orientación** con personal, recursos y equipamientos adecuados donde tengan acceso todos los estudiantes. Estos departamentos suelen gozar de locales u oficinas para cada orientador y espacios suficientes para la realización de actividades en pequeño y gran grupo independientes del

resto de las aulas escolares.

c) Consejo Consultivo

El consejo consultivo está formado por una comisión de orientadores que proporciona apoyo y asesoramiento, siendo encargado de revisar las actividades del programa. Incluye además a representantes de los profesores, de los padres, de los estudiantes y algún representante de la comunidad.

Las funciones específicas a desarrollar en la aplicación del conjunto del programa de orientación, el procedimiento de actuación y el calendario de reuniones ordinarias de este Consejo Consultivo suelen estar perfectamente definidas, habiendo sido su funcionamiento objeto de evaluaciones repetidas.

d) Recursos de Orientación

El sistema de dotación de una estructura básica de recursos afecta a todos los componentes procesuales del programa, es decir, tanto a los vinculados con curriculum de orientación y a los servicios específicos como al seguimiento individual y al sistema de apoyo. Toda la infraestructura y materiales audiovisuales suelen estar organizados, revisados regularmente y dispuestos para su

utilización.

El diseño de los recursos se realiza mediante una revisión sistemática y completa de las necesidades tanto a nivel interno, en cada centro, como respecto de las posibilidades de participación en el centro y utilización por parte de los estudiantes de los medios de la comunidad que denominaríamos de orden externo.

En todo el proceso de diseño de los materiales así como en su utilización se suele tener en cuenta la eliminación de estereotipos y discriminaciones sexuales.

e) Organización del personal

Normalmente el modelo de organización funcional del personal existente en cada uno de los distritos incluye a orientadores, secretario, administrativos y algún otro personal especializado a los que se asignan diferentes responsabilidades en la coordinación e implementación del programa tanto a nivel de distrito como a nivel interno.

En cada caso se delimitan las funciones de todo el cuadro de personal y se aseguran las condiciones normales de ratio entre orientadores y alumnos y entre el resto del personal de apoyo como por ejemplo entre secretario y administrativos.

f) Presupuesto del programa

El programa suele contar con la dotación de un presupuesto suficiente para los departamentos de orientación puesto que es obvio que ello facilita el funcionamiento de los mismos con eficacia. Pero además este presupuesto suele establecerse de forma específica para cada uno de ellos independientemente de la asignación presupuestaria general del centro; es decir, no se fija una dotación homogénea para todos los centros del estado, sino que el presupuesto suele reflejar las necesidades de cada departamento.

1.2.3.3.- Componentes procesuales del MCGP

La expresión práctica del MCGP se concreta mediante cuatro componentes: currículo de orientación, planificación individual, servicios específicos y sistema de apoyo. Hay que señalar, no obstante, que aunque se presentan por separado constituyen un todo coherente al servicio del primero de ellos que actúa como aglutinante de los demás; así pues son, como nos señala Sanz Oro (1992), componentes **interactivos**.

a) Currículo de Orientación

Los componentes curriculares empleados para el

desarrollo de los programas de orientación comprensiva responden a un concepto de orientación igualmente comprensivo, de manera que no se detectan separaciones estructurales entre, por ejemplo, la orientación personal, escolar o vocacional sino que en el concepto de educación para la carrera utilizado por estos programas se recogen las tareas vinculadas a todos los ámbitos de la orientación. De forma consecuente con el modelo conceptual, el currículo de cada centro suele incluir las competencias y los contenidos que deben ser logrados por los estudiantes que finalizan la enseñanza secundaria (duodécimo grado) así como las actividades que favorecen el desarrollo de esos contenidos.

Para la especificación concreta de los objetivos, contenidos y actividades se realiza previamente una valoración de necesidades para identificar las prioridades del estudiante y del contexto educativo y social de la propia comunidad. Además se suele revisar regularmente los elementos esenciales del currículum por el personal de la administración y por el orientador.

Los contenidos se centran en los dominios reconocidos como clásicos en los programas de educación para la carrera norteamericanos. El conocimiento de sí mismo y de los demás, la exploración y planificación profesional, así como el desarrollo educacional y

vocacional, son los grandes bloques de tareas y actividades que se implementan tanto en las aulas como en sesiones de gran grupo.

Las **actividades de aula** se llevan a cabo con la colaboración y participación de los profesores y suelen estar insertadas por infusión, aunque no difuminadas, en el curriculum escolar de manera que no pierdan su identidad específica.

Además se realizan sesiones de **gran grupo** para el tratamiento de temas específicos relacionados con la carrera como perspectivas de empleo, profesiones, salidas académicas, técnicas de estudio, etc.

b) Planificación individual

Según se desprende del informe de Gysbers, Hughey, Starr y Lapan (1992) la planificación individual incluye actividades de asesoramiento y atención a los estudiantes para tutorizar su evolución y desarrollo y orientar las acciones a realizar en su futuro educativo y ocupacional.

Las actividades y técnicas a utilizar se planifican de forma individual y consisten en: la **valoración** de las habilidades, intereses, destrezas y

capacidades mediante diferentes procedimientos entre los que se encuentran los test y otras pruebas estandarizadas; el **consejo** del orientador a cada estudiante sobre su situación y su futuro académico y profesional; así como la realización de experiencias y el análisis de **situaciones ocupacionales** que ayuden a los estudiantes en su desarrollo personal y de la carrera. Todo ello conforma el "planning" de ayuda individual a cada estudiante de forma que les permita interpretar personalmente los datos y la información suministrada por los procedimientos señalados.

c) Servicios específicos

Tratan de ofrecer a los alumnos una ayuda especializada y particular que responda ("responsive services") a las necesidades de ayuda en los momentos de crisis personal. Además recoge diferentes actividades de consulta con los miembros del propio equipo y los padres, consejos de pequeños grupos y referencias académicas, profesionales, de empleo y sanitarias a nivel local. Sanz (1992) resume las estrategias desarrolladas por estos servicios en las siguientes:

- Consulta: de los orientadores con padres, profesores y agentes comunitarios con el fin de elaborar estrategias para ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas personales.

- Asesoramiento (counseling) a pequeños grupos: se trata del proceso de ayuda a los estudiantes para identificar posibles problemas y sus causas, marcar alternativas, establecer posibles consecuencias y realizar la acción que sea más apropiada.

- Asesoramiento en situaciones de crisis: se proporciona a aquellos estudiantes o sus familias que se encuentren en situaciones de emergencia. Es transitorio y a corto plazo. Cuando es necesario se remiten a otros servicios locales.

- Otros servicios: los orientadores pueden utilizar otros recursos profesionales del centro educativo y de la comunidad para remitir a los estudiantes en casos necesarios. Por ejemplo, dispensarios de salud mental, programas de formación y empleo, servicios sociales y programas escolares especiales.

d) **Sistema de apoyo**

Reseñamos, por último, en este apartado el conjunto de actividades diseñadas para ayudar a una mejor implantación del propio programa en el centro y en el entorno, al tiempo que contribuyen a la mejoran del mismo.

Como señalan Gysbers, Hughey, Starr y Lapan

(1992), el sistema de apoyo incluye la utilización de las actividades necesarias para lograr el desarrollo de los otros tres componentes, de otros programas educacionales del colegio o fuera de él, de actividades de extensión comunitaria y de relaciones públicas. Finalmente, el análisis realizado recientemente por Sanz (1992) indica que ello se realiza mediante actividades como:

- Investigación: a través de la evaluación y seguimiento del programa.

- Relaciones Públicas: desgraciadamente, una de las actividades más olvidadas de los profesionales.

- Mejora Profesional: a través de la organización de actividades de actualización y perfeccionamiento: seminarios, cursos de postgrado, etc.

- Ayuda Comunitaria: recursos comunitarios, oportunidades de empleo, mercado de trabajo, etc.

1.2.3.4.- Recursos del MCGP

Ya señalamos anteriormente otros elementos que en nuestro contexto suelen catalogarse como recursos pero que en este modelo se consideran componentes estructurales, tales como la organización de personal y el presupuesto necesario para llevarlo a cabo. El modelo del Programa de Orientación Comprensiva de Missouri especificado en el cuadro 1.1 señala como recursos fundamentales a los de

origen político y a los recursos humanos.

Por **recursos humanos** se refiere a los orientadores, profesores, padres, alumnos y otro miembros del personal de administración y servicios que intervienen directamente en el desarrollo del programa. Estos recursos se completarían con otros señalados durante la exposición del programa y que completarían los de carácter interno de los centros; nos referimos a recursos propios de la comunidad local donde se inserta cada centros, tales como empresas, oficinas, agencias de empleo, etc.

En cuanto a los **recursos políticos**, el programa especifica expresamente la necesidad de que los criterios políticos educativos reflejados en la legislación incluyan estos aspectos del modelo y prevean su utilización mediante leyes, instrucciones y normas generales que configuren el marco de actuación. Como señala Sanz (1992), la movilización de recursos de carácter político es también clave para el éxito del programa.

1.3.- MODELOS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN OTROS CONTEXTOS

En este apartado reseñaremos brevemente otros modelos institucionales que recogen las filosofía global del movimiento "Career Education" y otras que, aún no

siendo así, recogen expresamente algunos postulados relevantes del mismo y podrían considerarse realizaciones con cierta afinidad. El objetivo de esta visión global sobre el estado de la cuestión, es aventurar la posible incidencia que algunos países y modelos desarrollados en nuestro entorno han tenido en las realización concreta del programa ¡TQD!, a cuyo objeto se dedica el final de este capítulo.

1.3.1.- La Educación para la Carrera en Canadá

Según Rodríguez Moreno (1992, p.244), en Canadá se está trabajando profundamente desde hace muchos años en programas de educación para la carrera, según directrices de la psicología cognitiva y en los problemas de la transición, tanto en la adolescencia como en adultos. Los programas suelen funcionar **integrados totalmente** o bien de forma **paralela** y los materiales que se crean están adaptados a los contextos escolares de los distintos estados y son, como los británicos y los norteamericanos, de altísima calidad y paradigmáticos.

Efectivamente, después de algunas décadas de desarrollo incierto en el campo de la orientación, a partir de la década de los setenta los profesionales de la orientación conocen sus horas de gloria, tal y como nos señala Bujold (1984). La actividad orientadora es reclamada

en todos los niveles educativos, en los centros de rehabilitación, de adultos y en los centros de trabajo. Durante esta época la utilización de modelos basados en la intervención individual o grupal se multiplica, pero ninguno de ellos alcanza tanto nivel de desarrollo como la utilización en el campo educativo del **modelo ADVP** propuesto por Pelletier, Noiseaux y Bujold en 1974, cuya aplicación propicia un desarrollo importante de la orientación en el país.

A finales de la década de los ochenta, el grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke, dirigido por la profesora Pierrette Dupont y subvencionado por el "Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada", ha tenido como encargo la elaboración de un **nuevo modelo** de educación para la carrera para las escuelas primarias y secundarias de Québec. Este nuevo modelo se ha inspirado básicamente en el surgido a mediados de la década de los setenta en los Estados Unidos de América, ampliamente expuesto con anterioridad.

Las razones para este nuevo impulso a la educación para la carrera en Canadá son diversas pero, quizás las de mayor peso, coinciden con la publicación del informe del "Conseil Supérieur de l'Éducation (1986) donde se pone de manifiesto que el 21,6% de los jóvenes finalizan

la enseñanza secundaria sin haber obtenido el diploma correspondiente y el 26,1% de los alumnos que obtienen este diploma no acceden a la enseñanza superior, lo cual significa que cerca de la mitad de los estudiantes no continúan sus estudios e intentan buscar un empleo; a esto hay que añadir que la tasa de paro juvenil entre 15 y 19 años en julio de 1987 era del 17,8%, lo que manifiesta una situación bastante precaria para este tramo de edad de la población puesto que sólo una escasa proporción de estudiantes sin titulación a nivel secundario es utilizada por los sectores laborales del país.

Otro de los antecedentes para este nuevo impulso fue el estudio realizado por Dupont (1985) utilizando una adaptación del "Career Development Inventory" de Super donde obtuvo que los jóvenes no son lo suficiente conscientes de la necesidad de planificar su carrera durante los estudios no viendo la conexión entre las actividades escolares y la realidad del mundo del trabajo. Además los resultados indican que el 53% de los jóvenes piensan que las actividades realizadas no le han dado buena o muy buena conocimiento sobre las profesiones que le interesaban, entre otras conclusiones.

Como señala Dupont (1989), es inquietante constatar que más de la mitad de los jóvenes responden que no obtienen ninguna o muy poca información útil a través de

los padres, profesores, orientadores, etc. por lo que es preciso mejorar el sistema de orientación para responder a estas demandas y para ello debe diseñarse un nuevo modelo de educación par la carrera.

En esta línea Dupont, Gingras y Pereira (1992) nos informan que el concepto de educación par la carrera se está implantando con éxito en Québec y que en la actualidad se cuentan con los apoyos y recursos necesarios para ello habiéndose organizado en "Centre de recherche sur l'education au travail". Las características de este nuevo modelo serían las siguientes:

- Centrado en la vida profesional remunerada o no.

- Basado en las teorías del **desarrollo vocacional** y en las del **aprendizaje**.

- Diseñado para todos los **niveles no universitarios**, es decir, se comienza a aplicar desde el nivel de educación primaria, pero se preocupa principalmente de secundaria y particularmente de aquellos que presentan mayores necesidades.

- Es un modelo **global**, en el que los objetivos de la educación par la carrera están integrados en todos los aprendizajes del alumno, es decir, en todos los cursos y en todas las actividades escolares y extraescolares.

- Implica una participación y un acuerdo entre **todos los agentes educativos**: profesores, padres, orientadores y representantes del mundo laboral.

- Enfatiza las relaciones entre la escuela y el mundo del trabajo durante el desarrollo de la intervención.

- Se basa en el establecimiento del **aprendizaje significativo y funcional**, es decir, debe potenciar la motivación de los jóvenes hacia los estudios y ayudarles a ver su relación entre las actividades presentes y futuras.

- Persigue conseguir las habilidades de "empleabilidad" y "adaptabilidad" para facilitar la integración a la nueva sociedad cambiante.

Por otra parte, la **incipiencia** de este modelo no permite precisar sus objetivos y dominios de contenido; sin embargo Dupont (1989), sin entrar en detalle, nos refiere que el modelo se centra en adquirir:

- Actitudes de planificación y de exploración de la carrera.

- Un concepto vocacional de sí más realista.

- Un mejor conocimiento de las posibilidades del mundo escolar y del mundo del trabajo.

- Procedimientos para la **toma de decisiones** y las técnicas necesarias para obtener y conservar el

empleo.

- Un conjunto de actitudes y de valores profesionales que sean personalmente significativos.

Como ya hemos señalado, este nuevo modelo de educación para la carrera se encuentra ya en fases de aplicación; en la actualidad se han valorado las necesidades de los diferentes colectivos implicados y se están diseñando y confeccionado los recursos necesarios. Entre ellos Dupont (1989) señala que se están diseñando las estrategias a utilizar con los estudiantes de secundaria así como aquellas que permiten mejorar la viabilidad en su conjunto.

Entre las perspectivas de desarrollo de este modelo cita, por ejemplo, la formación de los orientadores desde la Universidad de Sherbrooke en esta práctica educativa y de la necesidad de sensibilizar a los profesionales en ejercicio par llevarla a cabo como uno de los elementos indispensables; además se prevé la utilización de asesores de centros, documentos audiovisuales, material escrito con información del mundo laboral, diferentes experiencias reales o simuladas de trabajo, etc., muchos de cuyos recursos están ya en marcha. Por último cabe señalar que se procede a diseñar los instrumentos de evaluación necesarios para su experimentación sistemática.

1.3.2.- Educación de la Carrera en el Reino Unido

Las bases del modelo de educación para la carrera que actualmente se sigue en los países que forman el Reino Unido fueron desarrolladas en el documento denominado "Orientación y Educación para la Carrera" de 1971, según nos refiere Rodríguez Diéguez (1992). Este autor, citando a Cooksey (1979) delimita el modelo británico de Educación para la Carrera en los siguientes términos:

a) Le concierne el desarrollo de actitudes, aptitudes y de la comprensión que contribuirán a preparar al alumno para la vida y para el trabajo en el mundo de los adultos.

b) No es algo complementario a la escuela, sino que forma parte de ella. Va más allá del mero proceso de elección de empleo y permite valorar la utilidad de la mayoría de los programas escolares de cara al futuro.

c) Se trata no de la tarea personal de un grupo especializado de orientadores o profesores, sino que es un proceso compartido. Ello implica la participación activa de todo el personal docente, de los padres, de los servicios auxiliares, de la industria y del comercio, así como de los alumnos. Esta participación debe ser vivamente promovida por la escuela.

d) Su objeto es permitir a los alumnos utilizar plenamente sus experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, a fin de elegir su campo de actividad futura de manera apropiada y de ser conscientes de todas las implicaciones de esta elección sobre su vida futura. Puede y deberá ser una fuente de motivación y un objetivo durante toda la escolaridad del alumno.

e) Su contenido es complejo; va desde el autoconocimiento y evaluación de las propias capacidades hasta las informaciones muy detalladas sobre los distintos empleos o profesiones. No existe un método único o simple para transmitir este contenido a los alumnos: el aprendizaje puede hacerse por la experiencia directa del trabajo, discusiones de grupo y toma de decisiones, análisis de informaciones, etc. Sin embargo es vital que los alumnos participen activamente en las experiencias, simuladas o reales que les permitirán dirigirse a través de las complejidades de la vida. La información sola nunca es suficiente. Es un dominio en el que hay mucho que hacer en materia de programas.

f) La organización y las actitudes de la escuela han de partir inevitablemente de la experiencia de trabajo del alumno durante sus años de formación. La coherencia entre estos elementos y los objetivos de la "careers education" parece lógica y necesaria, sobre todo

durante los últimos años de la escolaridad secundaria. Esta coherencia ha sido a menudo notablemente inexistente.

g) Ayudar a los alumnos a tomar decisiones y continuar asistiéndoles después en un proceso continuo. La Careers Education ha de tener una influencia sobre la organización del ciclo, del año escolar y sobre las estructuras de los programas de la escuela.

h) No es un concepto ni exclusivo ni global; se dan colateralmente aspectos personales y escolares de la educación, formando con él un trío de conceptos que se complementan. Su función y su complementación con los otros dos aspectos cambiarán al mismo tiempo que la naturaleza y la importancia del empleo en nuestra sociedad en mutación.

i) Curiosamente una de sus principales funciones en el curso de la decena próxima será quizás ayudar a los jóvenes a encarar de manera constructiva el desempleo.

Sobre la base de estos términos, la educación para la carrera se concibe como un proceso a desarrollar a lo largo de toda la escolaridad de una forma compartida por las instituciones escolares y el resto de la comunidad social económica e industrial de cara a posibilitar a los alumnos la toma de decisiones vinculadas al empleo. Pero

además, durante este proceso, la realización o simulación de experiencias profesionales tiene un marcado protagonismo en orden a desarrollar habilidades y destrezas profesionales en orden a los siguientes **dominios básicos** del modelo de educación para la carrera británico (Law y Watts, 1977; Watts, 1991,b):

1) **Conocimiento de sí mismo:** conocimiento de las características (habilidades, destrezas, valores e intereses) que definen la clase de persona que es y la clase de persona que quiere llegar a ser.

2) **Conocimiento del mundo laboral:** conocimiento de las posibilidades que existen, las demandas que hacen y los premios y satisfacciones que puedan ofrecer.

3) **Toma de decisiones:** adquisición de destrezas que ayudarán a cada uno a tomar decisiones sobre la carrera de forma más satisfactoria para él mismo.

4) **Formación en la transición al empleo:** adquisición de las destrezas que ayudarán a cada uno a implementar las decisiones de carrera y arreglárselas con las transiciones que conllevan.

Estas nociones están reconocidas en Inglaterra y Gales como materias intercurriculares que se incorporan al

curriculum escolar (Watts, 1991,b) con objeto de ser tratadas por los profesores en el desarrollo normal de la enseñanza. Como puede apreciarse, los elementos esenciales del modelo británico son bastante semejantes al norteamericano; sin embargo, en Gran Bretaña se han venido utilizando principalmente estrategias **aditivas** para el desarrollo de actividades de orientación y educación para la carrera, por lo que se separa las enseñanzas para la elección profesional de la formación profesional propiamente dicha.

Para Watts (1985) esta situación debe cambiar; es necesario realizar una integración de las actividades relacionadas con la elección profesional y las que se dirigen a la preparación específica de las carreras. Pero además es necesario bajar la actual edad, situada en los 14 años, hasta las escuelas maternas e integrar los contenidos y métodos educativos, tal y como ocurre en Estados Unidos.

En definitiva, la tendencia actual busca lograr ciertos niveles de integración curricular de forma semejante a como ocurre en este modelo. Este proceso ha llevado a la infusión de ciertas actividades de orientación y educación para la carrera en el curriculum oficial utilizando estrategias que para algunos autores constituirían una forma de infusión o integración **mixta**

(Watts & Ferreira (1978; Rodríguez Diéguez, 1992).

Una característica diferencial del modelo británico con el resto de Europa es el desarrollo que los programas y servicios de orientación en las instituciones de enseñanza superior (Higher Education). La tradicional movilidad juvenil de los estudiantes ingleses ha hecho que las Universidades hayan tenido que asumir ciertas responsabilidades con relación a los problemas personales y profesionales de éstos. En este sentido cabe destacar tanto el programa interactivo PROSPEC (HE) que incluye módulos de autovaloración personal, exploración ocupacional, toma de decisiones y búsqueda de empleo, como el programa EHE de destrezas personales transferibles creado por iniciativa empresarial en 1987 (Watts, 1991,b). Sin embargo estas iniciativas todavía no han logrado la expansión que merecen ni el impacto necesario en gran parte de los profesores.

1.3.3.- La Educación para la Carrera en Alemania

La Educación para la Carrera se produce en este país como fruto de la mentalidad práctica del pueblo alemán. La filosofía utilizada por este movimiento podría resumirse como la **relación estrecha** entre los estudios y el trabajo práctico en consonancia con las prácticas que tradicionalmente se han venido realizando. Para su

realización práctica existe La Conferencia Permanente del Ministerio de Educación (KMK), que es la encargada de coordinar la política de acuerdos entre los diferentes "Länder" en relación con los planes de estudio.

Esta conferencia, atendiendo a las recomendaciones de la "Comisión de Expertos para las Estructuras de Educación y Formación" que desde la década de los sesenta preconizaba la adaptación de la escuela a la vida real y la eliminación de la tradicional separación entre el mundo de la educación y el del trabajo, encarga en el año 1984 a una comisión específica el diseño de los objetivos, contenidos, organización y metodologías concernientes a un curso denominado de "Iniciación al Trabajo" que comenzaría a desarrollarse a mediados de la década pasada.

En la actualidad este curso está constituido por un tronco común de actividades de orientación insertos en toda la escolaridad obligatoria, pero de especial incidencia en el primer nivel de secundaria constituyendo un auténtico ciclo de orientación y contando en la mayoría de los casos con departamentos específicos muy bien dotados, material y presupuestariamente, y apoyados por otros organismos oficiales de carácter estatal. Por ejemplo, como nos indica Kledzik (1985), en Berlín se cuenta con la cooperación del **Servicio de Orientación**

Profesional de la agencia de empleo del "Land" pudiendo utilizar su centro de información profesional y contando con la permanencia de los orientadores en las escuelas que permite realizar una información y orientación profesional integradas.

El mismo autor nos resume los **contenidos** a desarrollar por este proceso de educación; su estructura no suele diferir de los habituales en los programas de educación para la carrera: significación del trabajo y empleo, de las aptitudes e intereses, concepción y elección de campos y carreras profesionales, criterios de recopilación de información y para tomar decisiones, orientación profesional, particularidades locales sobre la demanda de empleo, centros de formación profesional, búsqueda de empleo y formas de presentación, movilidad y flexibilidad profesional, formación continua y perfeccionamiento, ayudas financieras, etc.

Respecto a los **objetivos** que persigue este plan de iniciación y formación ante el trabajo, Kledzik (1985) señala los siguientes:

- "Exploración de las **expectativas** y **aspiraciones vocacionales**.
- Analizar las **habilidades** y **destrezas** personales.

- Recorrer un **proceso de toma de decisiones** sobre elección profesional.
- Identificación de **campos profesionales** u profesiones relacionadas.
- Valorar **críticamente** los trabajos, oficios y profesiones.
- Lograr experiencia mediante **cursos de trabajo práctico**.
- Seleccionar cuidadosamente las **ofertas de información y asesoramiento**.
- Conseguir una **visión global** del sistema educativo y vocacional.
- Prepararse para la **flexibilidad profesional**.
- Preparase para aprender a lo largo de **toda la vida**".

La estrategia utilizada para su implantación es de carácter **aditivo**, lo que implica una reducción de alrededor de 30 horas sobre las asignaturas tradicionales, hecho que ha ocasionado diferentes críticas entre el profesorado.

En definitiva, podría decirse que el objetivo fundamental de este ciclo de orientación es formar a los alumnos y mantener abiertas sus expectativas en cuanto a la continuación de sus estudios o incorporación al mundo

laboral, sabiendo que la propuesta esencial, en este caso, es la de una **formación permanente** a lo largo de toda la vida.

Este elemento del proceso de educación para la carrera alemán está muy estructurado, como hemos podido comprobar, pero no por ello es el más importante. Una vez finalizada la escuela principal (Hauptschule), la escuela práctica (Realschule) o bien la escuela única (Gesamtschule), funciona el conocido **sistema dual** alemán, mediante el cual los jóvenes entre 15 y 18 años formalizan un contrato con una empresa y asisten a tiempo parcial a una escuela profesional (Berufsschule) de manera obligatoria, donde reciben una formación teórica complementaria a la profesional obtenida en las empresas. La duración de la enseñanzas teóricas es generalmente de doce horas semanales (dos días) durante tres años como máximo, aunque existen variantes dependiendo de cada uno de los "Landër".

Según la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los Landër de la R.F.A. (1987), el contrato de formación profesional se realiza entre el formador profesional (empresa) y quien se forma profesionalmente. El contenido de la formación como así también su duración y las exigencias de los exámenes, están reglados en las ordenanzas de la Federación. Los **formadores**

especializados de las empresas deben cumplir ciertos requisitos para desarrollar esta tarea, tales como haber concluido la formación profesional y tener varios años de la experiencia profesional en relación al área formativa donde realizarán su trabajo. Además, se requieren conocimientos laborales y pedagógicos especializados para los distintos ámbitos.

La vertiente eminentemente práctica de la educación para la carrera profesional se lleva a cabo en empresas de la industria, de la agricultura y en otras instituciones no industriales similares, especialmente de la administración pública y de los miembros profesionales liberales, como así también en los hogares. La formación en empresas se completa mediante la formación en centros supra-empresariales a cargo de distintas organizaciones (por ejemplo, asociaciones de patronos, cámaras, etc.).

Aunque estos planteamientos constituyen, a nuestro juicio, realizaciones prácticas vinculadas a la educación para la carrera, no obstante, recientemente se está reconsiderando la tradicional dualidad del sistema educativo alemán, para adecuarlo a otras exigencias de este movimiento.

A tal efecto, la Ley General de Educación para la Carrera de 1990 señala que la educación para la carrera

abarca tanto la educación profesional escolar como la formación continua en el trabajo y la recalificación profesional; ello significará, seguramente, un nuevo replanteamiento donde la estrecha relación entre escuela y mundo laboral se intensifique aún más y se integren en un sistema educativo donde la formación en el trabajo sea, más que nunca, un sistema de educación permanente.

Para comprender el desarrollo que está teniendo esta Ley General, señalaremos que la formación realizada en los centros educativos cae dentro de la competencia de los gobiernos de los Länder y sólo la educación profesional empresarial y supraempresarial es competencia de esta Ley. De todas formas, tanto la formación en las empresas como los planes generales de enseñanza en las escuelas son elaborados de común acuerdo por la Federación y los gobiernos de los Länder, que convertirán estos planes básicos en planes de enseñanza, según sus legislaciones respectivas. De esta manera se asegura la integración entre la formación en las empresas y la que se lleva a cabo en las escuelas.

Además este concepto de integración, de vinculación estrecha, se mantiene durante la Enseñanza Superior y en otras modalidades educativas, paralelas al sistema educativo oficial, con objeto de alcanzar el objetivo básico de la educación para la carrera

profesional, señalado expresamente por la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación (1987), que se centra en proporcionar una educación profesional básica y, a través de una educación para la carrera especializada, las capacidades y conocimientos específicos necesarios para una actividad profesional calificada.

1.3.4.- La Educación par la Carrera en otros países desarrollados

Desde que, a principios de siglo, se realizaran las primeras iniciativas en el campo de la orientación profesional a través de "consejos" basados en informes psicométricos individuales o ciertas formas de dinámica de grupos dirigidas al consejo vocacional y mediadas por una cierta información sobre las profesiones y empleos, se ha producido a partir de la década de los setenta un movimiento, preferentemente en los países del centro de Europa (Bélgica, Francia y otros), encaminado a buscar en el campo del aprendizaje la activación del desarrollo personal y vocacional, según los postulados del modelo ADVP desarrollado en Canadá por Pelletier y cols. (1971,1974).

En **Bélgica**, por señalar alguno de los países de mayor desarrollo en nuestro campo, según nos refiere el presidente de la asociación Euro-Orientación, la visita de Pelletier en 1975 supuso que los centros psico-médico-

sociales (PMS) entraran en contacto con una nueva forma de ver la orientación y entenderla como un proceso educativo que debe ser asumido por el estudiante y en el que el orientador guía a cada cual por su propio camino de búsqueda y de descubrimiento (Marnette, 1991).

Para este autor la utilización del denominado programa de "**Educación en la Elección de Carrera**", bajo el objetivo de conducir al sujeto en la construcción progresiva de su proyecto de vida, ha cubierto una gran variedad de experiencias y técnicas inspiradas en concepciones educativas de la orientación. Los miembros de los centros PMS con la colaboración de los profesores actuando como animadores, utilizan dinámicas de grupo para la realización de actividades de autoconocimiento del alumno, descubrimiento de las posibilidades del entorno laboral y toma de decisiones.

Conviene señalar que este programa comienza al final de la enseñanza primaria y se desarrolla a lo largo de toda la enseñanza secundaria general, técnica y profesional con lo que la orientación para el desarrollo de la carrera se cubre en una buena parte de la escolaridad obligatoria del sistema educativo belga. Pero además las prácticas basadas en el ADVP suelen utilizarse, como nos indica Marnette (1991), en las células de acogida, información y orientación de la enseñanza superior donde,

según sus palabras, el orientador tiene un papel muy importante que desarrollar.

Estas prácticas supusieron un afianzamiento de la orientación y la proliferación de los servicios encargados de desarrollarla en la mayor parte de centroeuropa y de otros países desarrollados. En **Australia**, por ejemplo, según Dupont (1984) la educación para la carrera se considera como un nuevo modelo a desarrollar para responder a las necesidades de la educación y señala, además, que los elementos de este concepto deben estar integrados en todas las materias escolares.

Por su parte, en otros países de Europa, aunque en la mayoría de ellos se utilizan los servicios de orientación como medio de canalizar estas actividades, éstos suelen ser muy dispares en función de la diversas estructuras de cada sistema educativo y suelen ofrecer diferentes perfiles del orientador. Desde luego, entre ellos, como señala el estudio realizado por Super, Busshoff, Pellerano y Watts (1979) bajo el patrocinio de la UNESCO, Alemania y Francia son los países que se han preocupado cada vez más por relacionar la escuela con la vida y la comunidad, en sus programas educativos.

Puesto que ya hemos reseñado el sistema de orientación vocacional alemán, resumiremos a modo de

ejemplo, el funcionamiento de los servicios encargados de desarrollar estas funciones el país galo.

Los Centros de Información y Orientación (CIO) de Francia son estructuras permanentes adscritas al Ministerio de Educación francés que cuentan con un amplio personal formado por un director, varios orientadores, un secretario y, en algunos casos, asistente social y médico.

Sus funciones abarcan sistemáticamente las actividades de orientación en todos los niveles educativos ordinarios así como otras demandas de jóvenes en búsqueda del primer empleo e incluso de adultos, pertenecientes a su distrito o zona de actuación; estas funciones de desarrollan tanto en la sede del CIO como en los escuelas, liceos o universidades. Estas funciones fueron dictadas por Decreto del 7 de julio de 1971 y deben ser priorizadas puesto que con el equipamiento actual no son capaces de cubrir todo el conjunto de misiones que le son encomendadas. Según el trabajo desarrollado por Guichard (1988) esta priorización se centra en los siguiente:

a) Para favorecer la adaptación escolar de los alumnos se realizan contactos con institucionales con los centros y se establecen las relaciones de colaboración necesarias con los diferentes servicios de enseñanza que se ocupan de los jóvenes en los diferentes niveles; además se

establecen relaciones con otros lugares de formación y de trabajo para favorecer su conocimiento por parte de los jóvenes y facilitar los contactos de éstos con las profesiones.

b) Con respecto a la ayuda en la orientación escolar y profesional realizada a través de la observación, el diálogo y el asesoramiento sobre los alumnos o estudiantes, especificada en el citado decreto, suelen ocupar gran parte del tiempo de los orientadores contando, además, con diferentes actividades de formación permanente tanto a nivel académico en instituciones de enseñanza superior como de congresos profesionales a nivel nacional.

La observación suele realizarse a nivel psíquico, social y educativo con la ayuda de la observación directa y otros medios de evaluación indirecta como cuestionarios de personalidad, de intereses, test colectivos e individuales, etc.

La información académica y profesional se realiza mediante técnicas diferentes como la exposición, el diálogo y el debate sobre las profesiones, al tiempo que se apoyan con medios audiovisuales y se organizan minitalleres relacionados con las mismas.

Además suele contarse con la ayuda del orientador

que actúa como animador de grupos, mientras que diferentes asociaciones de padres o profesionales suelen informar del contenido de las profesiones. También suelen abordarse diferentes problemas relacionados con la toma de decisiones en la búsqueda de empleo y respecto a la cantidad de información diversa con la que se encuentran y la manera de incorporarla a los programas escolares que en la actualidad no la recogen.

La educación en la elección profesional tiene otro pilar importante en el **diálogo** y en el **asesoramiento** realizado a nivel de tutores, padres y orientadores, así como entre los propios alumnos y del orientador individualmente con cada uno de ellos. El diálogo interindividual o en grupo tiene por objeto hacer emerger de las motivaciones personales un proyecto consistente. Así, el **consejo** se realiza mediante la deliberación conjunta sobre las capacidades, situación e intereses de cada alumno en función de las experiencias sobre el mundo del trabajo.

En todo este proceso el médico juega un papel importante por cuanto aporta una visión clínica desde el propio CIO de los problemas de orientación en colaboración directa con los orientadores en los casos necesarios y en aquellos específicos en los que su competencia diagnóstica es necesaria.

2.- EL PROGRAMA TENGO QUE DECIDIRME

El programa Tengo que Decidirme (¡TQD!) se basa en el modelo ADVP aplicado institucionalmente en los centros de enseñanza secundaria de Québec (Canadá) durante la década de los ochenta, según hemos indicado anteriormente. Dicho modelo se inscribe en el movimiento de "Educación para la Carrera", tal y como señala su autor (Alvarez Rojo, 1991,b), en función de los trabajos del profesor Pelletier y colaboradores. Analizaremos brevemente los aspectos más relevantes en función de su adscripción al movimiento de educación para la carrera.

2.1.- FUNDAMENTACION TEÓRICA DEL ¡TQD!

La fundamentación teórica nos parece un elemento esencial para comprender, en cualquier programa orientación, su vinculación al movimiento de educación para la carrera. A tal efecto debemos contemplar, siguiendo a Rodríguez Diéguez (1992), tres aspectos concretos: la teoría del desarrollo vocacional y la teoría del aprendizaje que han tomado como referencia concreta y la teoría curricular específica de su diseño.

2.1.1.- La teoría del desarrollo vocacional

Existe un acuerdo generalizado entre los autores

y profesionales de la orientación en situar a los programas de educación u orientación para la carrera fundamentados y dirigidos al desarrollo de todos o algunos de los momentos específicos de las diferentes situaciones profesionales o carrera de los individuos. En este sentido constituyen verdaderas formas **operativas** de realizar una aproximación educativa de las teorías del desarrollo vocacional y de la carrera.

A tal efecto, hay que advertir que tanto el desarrollo como la educación para la carrera utilizan la misma terminología y que los programas inscritos en este movimiento son una de las formas posible de operacionalizar los dominios del desarrollo para la carrera relativos al autoconcepto, a la madurez vocacional y a la toma de decisiones, durante las diferentes etapas de la vida. Como señala Hoyt (1991) la educación para la carrera es el **vehículo** para implementar el desarrollo para la carrera del individuo.

Esto es así porque, como ya hemos señalado, las teorías del desarrollo vocacional describen procesos que se utilizan como plataformas jerárquicas del funcionamiento cognitivo; obviamente su utilización contribuye a obtener mejores resultados si se tienen en cuenta en la planificación del currículum del programa y en el diseño de la intervención a través del mismo.

Del conjunto de estas teorías de desarrollo vocacional (factorial de Parsons, de elección vocacional de Holland, psicodinámico de Roe, de elección y selección profesional de Blau y cols., socio-fenomenológica de Super, etc.), el ¡TQD! asume los supuestos esenciales de la **teoría integral de Super** desarrollada a partir de los años cincuenta y considerada hoy como la de mayor relevancia.

El supuesto fundamental que sustenta dicha teoría es que el desarrollo vocacional es un aspecto específico del desarrollo emocional, intelectual y social del individuo. Esta teoría del desarrollo vocacional ha seguido un proceso de desarrollo que, cronológicamente, podemos resumir en los tres elementos siguientes:

- Desde 1951 hasta 1963 Super introduce y desarrolla el **autoconcepto** o concepto de sí mismo. En esta época estima que el proceso de desarrollo vocacional consiste esencialmente en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo entendiéndose éste como la percepción que el sujeto tiene de sí en las diferentes situaciones por las que se va enfrentando a lo largo de su vida profesional. Las fases por la que atraviesa el individuo en el desarrollo del conocimiento de sí mismo y cuando traslada este conocimiento al mundo de la profesiones son para Super y colaboradores (1963) las siguientes: exploración, autodiferenciación, identificación, desempeño

de roles y evaluación.

- A partir de 1955 y hasta nuestros días se ha desarrollado el concepto de **madurez vocacional** que ha sido determinante para el campo de la orientación. Este concepto representa la disposición de hacer frente al desarrollo de un carrera y, por tanto, es previa a la elección vocacional en cada momento de la vida profesional lo que constituye claramente un elemento preventivo y prospectivo. Su estructura se conforma por las siguientes dimensiones: orientación hacia la elección vocacional, planeamiento de la elección, consistencia de las preferencias vocacionales, cristalización de rasgos y sensatez de las esas preferencias.

- Por último, a partir de 1957 junto a Crites y otros colaboradores realizó la descripción de las **etapas del desarrollo vocacional** a lo largo de la vida del individuo, clasificándolas en las siguientes: crecimiento (hasta los 14 años), exploración (15 a 24 años), establecimiento (25 a 44 años), mantenimiento (45 a 64 años) y decadencia (a partir de los 65 años). Cada una de ellas consta de diferentes subetapas que señalan diferentes necesidades y estados de la madurez vocacional.

De todas formas, como ha señalado Super (1991) en la última Conferencia Internacional de la "International

Association for Educational and Vocational Guidance" celebrada en Lisboa, ante la situación caótica formada por el conjunto de corrientes o teorías del desarrollo vocacional, la mejor manera de entender el desarrollo vocacional es tomar un conjunto de segmentos de modelos y hacer una síntesis útil, ya que no puede decirse que exista un modelo único de este desarrollo.

En esta línea, el ADVP se inspira en una **concepción evolutiva del desarrollo vocacional** de carácter social y fenomenológico, puesto que se sitúa en una de las etapas fundamentales, la de la exploración, formuladas por la teoría de Super, Crites y colaboradores (1957), pretendiendo desarrollar una **práctica educativa** durante la misma que posibilite a los alumnos el **tratamiento cognitivo** de la información, para que sean capaces de construir proyectos de vida y efectuar elecciones conscientes y autónomas. De la misma manera, el diseño de ¡TQD! parte de nivel de desarrollo normal de los alumnos, que constituirá un estadio evolutivo o plataforma de desarrollo mental y, en base a él, pretende estimular y facilitar su evolución, tanto a nivel del conocimiento personal, educativo y social, como en el ámbito de la toma de decisiones y del desarrollo de su carrera.

Por último conviene señalar que, desde esta perspectiva, el modelo utilizado para el diseño del ¡TQD!

y, a nuestro juicio el conjunto del programa, es **proactivo y preventivo**, en la línea de la mayoría de los programas de orientación y educación para la carrera de la mayor parte de los países desarrollados, puesto que pretende ayudar a **todos** los estudiantes a adquirir tanto conocimientos y destrezas en la elección académica y profesional, como a mejorar su autoconcepto y desarrollar las actitudes necesarias para lograr el éxito en el desarrollo normal de su carrera.

2.1.2.- La teoría del aprendizaje significativo

Desde nuestro punto de vista, todo programa de orientación y educación para la carrera debe integrar el modelo teórico de aprendizaje que sustenta con las teorías o corrientes del aprendizaje propias del marco educativo donde debe implantarse; de hecho, la propuesta programática más adecuada sería aquella que denotara una coincidencia o, al menos, una absoluta coherencia de ambos supuestos teóricos, pues de lo contrario tendría pocas posibilidades de aceptación y de viabilidad real. Ello debe suponer que, tanto la teoría del aprendizaje que subyace al modelo ADVP, como los presupuestos teóricos de la intervención en el nivel de Educación Secundaria al que se dirige, deben ser coincidentes o complementarios.

Respecto al modelo ADVP, Pelletiers y sus

colaboradores han operativizado los diferentes procesos de la madurez vocacional a la luz de la **teoría del desarrollo intelectual** de Piaget (1978) y han definido una serie de tareas y conductas vocacionales a realizar en cada proceso completo de aprendizaje, sea cual sea el periodo de la vida en la que se encuentre el sujeto.

De acuerdo con esta teoría cualquier aprendizaje se produce en una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto del mismo mediante los mecanismos de asimilación y acomodación que actúan como invariantes funcionales de la modificación y equilibración de los esquemas previos del propio sujeto.

En esta línea, el conjunto de las actividades propuestas por los programas de educación para la carrera, y en consecuencia por el programa ;TQD!, deben partir de los conocimientos previos del sujeto y promover experiencias activas en torno a sus intereses.

En efecto, el modelo ADVP propone una secuencia de desarrollo del aprendizaje que se repite invariablemente a lo largo de todas las tareas y actividades que se realicen; es más, las investigaciones de Fréchette (1984, p. 346) han constatado que "la secuencia de desarrollo se reproduce de manera microcósmica en cada fase del proceso e incluso en cada ejercicio propuesto". Estas fases son las

siguientes:

a) **Exploración:** supone experimentar y formular hipótesis de forma creativa y, por tanto, se dirige a la investigación y el descubrimiento de las situaciones sobre la realidad social donde se desenvuelve el sujeto para determinar sus posibilidades y limitaciones sobre su futuro. Naturalmente exige una serie de tareas en las que el alumno utiliza preferentemente el pensamiento creativo.

b) **Cristalización:** consiste en la clarificación de las experiencias e informaciones obtenidas en el proceso anterior. Requiere la prevalencia de un tipo de pensamiento conceptual para que el sujeto llegue a formarse, una idea global de su mundo profesional futuro ante la imposibilidad de realizar una elección en la etapa precedente.

c) **Especificación:** en esta fase el alumno debe definir y clarificar de forma concreta e implicarse en una opción vocacional elaborando un proyecto personal de carrera en el que aparezcan los valores con los que se piensa comprometer, los objetivos y los ajustes que tendrá que realizar en función de sus necesidades y de la realidad circundante. Ello implica la utilización preferente de un tipo de pensamiento de carácter evaluativo.

d) **Realización:** se trata de que los alumnos pongan en marcha los procedimientos adecuados par la realización del proyecto; para ello precisa ejecutar una serie de tareas parciales, ayudadas básicamente por el pensamiento implicativo, que le permitan lograr con éxito el plan preconcebido.

Pero, como señalábamós anteriormente, el programa debe ser coherente con la corriente del aprendizaje propia del **contexto educativo** donde debe ser aplicado. Además, como se señala en el propio diseño curricular (M.E.C., 1989), si se quiere asegurar la coherencia entre las diferentes propuestas curriculares que se formulen en un determinado nivel educativo, es imprescindible que todas ellas respondan a unos mismos principios psicopedagógicos.

Los elementos fundamentales del modelo de intervención educativa propuesto por el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia, así como de los diferentes diseños curriculares propuestos en las distintas comunidades autónomas, provienen de enfoques presentes en distintos modelos teóricos que configuran una concepción **constructivista** del aprendizaje inseparable del contexto educativo en que se produce y que pretende la construcción del correspondiente significado cultural por parte del alumno. Los principios pedagógicos de este enfoque se pueden resumir en los siguientes:

1) **Consideración del nivel de partida del alumno**

Para ello es necesario diseñar el programa teniendo en cuenta que sus tareas deben lograr que el alumno utilice como instrumentos de interpretación de la información que le llega de la realidad, los **conocimientos previos** y aquellas experiencias partida o nivel inicial para estructurar la nueva información y los nuevos conceptos.

Una somera inspección de las cuatro unidades que componen la propuesta del programa ¡TQD! nos permite apreciar que siempre se parte de los conocimientos individuales y de las experiencias previas, tanto en función de su competencia cognitiva, como de los conocimientos que ha construido anteriormente.

Asimismo responde, como vimos anteriormente, al nivel de desarrollo vocacional del alumno puesto que, de acuerdo con Super, Crites, Hummel y Moser (1957) se centra en la fase de "tentativa" propia de la adolescencia, donde el alumno necesita reflexionar sobre sus necesidades, intereses, valores, aptitudes y oportunidades. Como señala Alvarez Rojo (1991,b) el programa ¡TQD! responde a la necesidad de pararse a reflexionar sobre el futuro inmediato académico y profesional, por lo que parece encontrarse en mencionada fase evolutiva.

2) *Diseño significativo del currículo*

Para que se produzcan aprendizajes significativos la intervención didáctica no sólo debe respetar las condiciones iniciales del sujeto sino que el currículo del programa debe estar diseñado de forma que el contenido sea **potencialmente significativo** también. El Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria (MEC, 1989) indica que un diseño de estas características debe responder a los tres principios siguientes: que desarrolle la capacidad de **aprender a aprender**, que se dirija a la **modificación de los esquemas conceptuales** del alumno y que se realice a través de una **intensa actividad** por parte del mismo.

Si tenemos en cuenta que las cuatro modalidades o tipos de pensamiento del intelecto (creativo, conceptual, evaluativo e implicativo) propuestas por Guilford (1967) constituyen uno de los presupuestos esenciales del programa, puesto que buscan su correspondencia con las cuatro fases del desarrollo prescritas por el ADVP, según se especificó anteriormente, parece lógico suponer que el programa responde a los principios del aprendizaje significativo, al menos a nivel teórico.

Pero, además, los propios contenidos y actividades están diseñadas exhaustivamente para propiciar aprendizajes significativos, ya que se parte de la

situación real del alumno para ir progresivamente promoviendo la reflexión sobre el mismo y el mundo que le rodea hasta llegar a la toma de decisiones o modificación de sus esquemas de partida, siempre a través de una intensa actividad en el aula y fuera de ella

Todo ello conlleva la formación de la persona, de la autonomía personal, marco en el que la toma de decisiones es componente esencial. En esta línea, el programa se dirige, no sólo a aportar información, sino sobretodo a desarrollar la toma de decisiones autónomas, es decir a posibilitar el aprender a aprender.

2.1.3.- Teoría curricular del ¡TQD!

Como parece desprenderse de sus notas esenciales que más adelante analizaremos, además de un enfoque esencialmente educativo de la actividades de orientación vocacional, el programa se dirige a un amplio sector de alumnos de características muy heterogéneas en el ámbito de la educación secundaria por lo que lo consideramos proclive a desencadenar una reforma en el ambiente educacional de nuestro contexto educativo de cara a sensibilizar a alumnos, profesores y responsables institucionales sobre la necesidad de una mejor orientación para la carrera. Precisaremos a continuación el alcance y diseño de la innovación o reforma curricular que propone el ¡TQD! para

los centros de secundaria.

Tal y como ya hemos visto, el informe de Borders y Drury (1992) ha catalogado la naturaleza y envergadura de los programas de orientación y educación para la carrera que vienen realizándose en los centros escolares de buena parte de los países desarrollados, fundamentalmente de los EE.UU. de América, y ha recogido las notas o principios esenciales que los caracterizan recomendando su utilidad para analizar subsiguientes programas o promover la mejora de los ya existentes. Siguiendo esta línea veremos las **características del ¡TQD!** respecto a estas notas o principios esenciales.

a) **Programa educativo independiente**

En primer lugar parece indiscutible que el programa es eminentemente **educativo**, no estrictamente vocacional, puesto que persigue aportar a los alumnos ocasiones para conocer y analizar el mundo de las profesiones y las instituciones educativas pero también para reflexionar sobre lo que cada uno es y lo que desea ser; en esta línea, además de perseguir la formación de actitudes ante el empleo y el desarrollo personal futuros, espera ayudar a los estudiantes a adquirir y desarrollar las destrezas y habilidades cognitivas necesarias para saber elegir, tal y como se desprende de los objetivos

propuestos por el mismo.

En segundo lugar, este programa está pensado para aplicarse en **centros educativos** de la actual Enseñanza Secundaria y con alumnos que conforman el **grupo-clase**. Para ello es indispensable contar con la intervención de los equipos de profesores-tutores o de monitores que dirijan el desarrollo de las actividades mediante una acción docente de **animación, organización y apoyo**. En este sentido Alvarez Rojo (1991,b:15) señala que el profesor-tutor deberá "presentar cada una de las actividades, suministrar al grupo de alumnos pautas de organización del trabajo o de las tareas que se le exige en cada una de ellas, dirigir trabajos de grupo y, en algunas actividades, proporcionar asesoramiento individual, si es requerido".

Pese a ello, el diseño del programa ¡TQD! incluye una serie de contenidos y tareas que actúan de forma distinta a la de otros programas educativos, lo que permite caracterizarlo como **independiente** del resto de los programas previstos en el desarrollo habitual del curriculum escolar. A nuestro juicio este enfoque está en consonancia con la mayor parte de los programas americanos, puesto que en buena parte de ellos, como señalan Gysbers & Henderson (1988), el currículo se desarrolla según su marco teórico y las directrices de cada nivel escolar. Por otra parte, esta nota de independencia es lógica en nuestro país

al no existir un curriculum comprensivo que absorba la educación para la carrera por lo que cada centro, departamento o equipo de orientación actúan de forma autónoma, al respecto.

b) Integración

Hemos visto que esta ha sido una constante en los programas de orientación y educación para la carrera norteamericanos de la década pasada. Según se desprende del informe de Borders y Drury (1992), en estos programas tanto los orientadores, los equipos de profesores como el resto del personal del centro participan en el mismo proyecto, hecho que contribuye a una mejor comprensión y apoyo al programa por parte de los alumnos. Es lo que solemos denominar como integración del programa en el centro, o mejor, en el curriculum escolar.

Suele ser habitual, por parte de la mayoría de los estudiosos del movimiento "career education", el reconocimiento de las aportaciones de Law (1981) sobre las formas, estrategias o procedimientos (infusivos, aditivos o mixtos) de llevar a cabo esta integración de actividades o programas en curriculum. Según ello, el ¡TQD! recoge dos formas mutuamente excluyentes de aplicación del programa: **extensiva**, en sesiones semanales de corta duración, a modo de una asignatura trimestral o **intensiva**, en cuatro

sesiones de media jornada, a modo de un curso específico de orientación.

Por lo tanto, se prevé una forma **paralela** de implantación que, a nuestro juicio, puede ser un primer paso o una iniciación coherente con la actual situación de esta materia en nuestros centros educativos que posibilite el progreso hacia otras formas integradas totalmente, o al menos mixtas.

Como hemos visto, aunque el programa tiene su propio curriculum específico, contribuye a los procesos educativos generales y a la toma de decisiones de los estudiantes. Por ello consideramos que el ¡TQD! debe incluirse como una actividad ordinaria dentro del curriculum escolar, aunque está lejos aún de constituirse en un verdadero programa integrativo o en el eje principal de las actividades, como aconseja la ASCA (1985) en sus orientaciones a los orientadores escolares para la realización de programas de educación y orientación para la carrera.

c) **Basado en el desarrollo cognitivo**

Realmente esta característica ha sido analizada ya al denotar que el diseño de las actividades del ¡TQD! responde a una concepción de aprendizaje experiencial

acorde con las teorías del aprendizaje significativo, uno de cuyos ejes esenciales es la teoría del desarrollo intelectual de Piaget (1978).

Además ya hemos señalado que el programa se basa en una concepción evolutiva y operatoria del desarrollo vocacional y busca precisamente la intervención en los procesos cognitivos implicados en dicho desarrollo a la luz del modelo de la pensamiento intelectual propuesto por Guilford (1967).

Estas bases de desarrollo cognitivo hacen que, cuando menos, el diseño del programa ¡TQD! pretenda promover en los alumnos un mayor desarrollo y mejores logros académicos, según las investigaciones realizadas sobre programas basados en el desarrollo cognitivo y que han sido descritas recientemente en el informe de Borders y Drury (1992), indicando que los programas de educación para la carrera suelen basarse en las distintas teorías del desarrollo cognitivo de Piaget u otras.

Además, la mera inspección de los contenidos y tareas descritas en el cuaderno del alumno (Alvarez Rojo, 1991,a) y la consideración del carácter abierto de sus objetivos, parece corroborar que el programa pretende estimular y facilitar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, tanto a nivel personal, social como educativo.

d) Dirigidos a todos los estudiantes

Las pretensiones del ¡TQD! respecto de este principio son obvias, porque el nacimiento mismo del proyecto se dirige a todos los centros educativos y a todos los alumnos del grupo-clase, como ya se ha señalado, dando por sentada la necesidad global de la orientación en el nivel de secundaria mediante unos soportes didácticos bien definidos.

Sin embargo el enfoque que Borders y Drury (1992) otorgan a esta característica intenta ir mucho más allá de las meras pretensiones superficiales. Como ya hemos señalado, sus estudios demuestran que bajo la apariencia de dirigirse a todos los estudiantes a veces se esconden diferentes formas de discriminación, bien desde el diseño o en la aplicación práctica del mismo por parte de los diferentes responsables de los departamentos de orientación escolar, que pueden influir de forma distinta en unos estudiantes u otros.

Así, por ejemplo, sería interesante analizar las diferentes acepciones terminológicas de las profesiones que en numerosas ocasiones esconden determinados prototipos sexistas, o determinar si las posibilidades de algunos estudiantes de las áreas rurales u otras minorías encuentran cabida a sus intereses en el programa o si están

previstas equitativamente las diferentes elecciones académicas y opciones profesionales para estudiantes de ambos sexos, de diferentes clases sociales, para alumnos con discapacidades.

2.2.- DISEÑO CURRICULAR DEL ¡TQD!

El programa "Tengo que Decidirme" se encuentra en el mercado desde el segundo trimestre del año 1991 por lo que no nos extenderemos en este apartado, ya que toda persona interesada puede consultarlo en cualquier librería especializada. Consta de un libro o "Cuaderno del Alumno" y de una guía didáctica o "Cuaderno el Tutor", aunque se prevé la incorporación de otros materiales de apoyo audiovisual, en la actualidad no disponibles.

El diseño se ha realizado, a nuestro juicio, siguiendo las exigencias técnicas y la normas generales utilizadas para la confección de programas curriculares en nuestro país por lo que se presentan con la calidad y presentación habituales de los soportes tipo "libro" utilizados por las editoriales españolas que, como ya se ha hecho bastante notorio, se encuentran entre las mejores del mundo. Siguiendo a su autor (Alvarez Rojo, 1991,a,b) resumiremos brevemente los elementos esenciales del diseño curricular propuesto por este programa de orientación vocacional.

2.2.1.- Objetivos

Aunque en el ambos soporte didácticos (cuadernos del alumno y del tutor) se desgranán continuamente, sobre todo al principio de las diferentes sesiones, los objetivos concretos de cada una de ellas el propio autor en el segundo de estos documentos señala explícitamente que el conjunto del programa tiende a desarrollar los dos siguientes objetivos generales:

a) **Sensibilizar** a los alumnos de Enseñanza Secundaria sobre la **necesidad** de pararse a **reflexionar** sobre le futuro inmediato académico y profesional.

b) **Proporcionar** a los jóvenes un entrenamiento básico para el **análisis**:

- de su propia forma de ser.
- del mundo que les rodea.
- para la **toma de decisiones**.

Además en la presentación concreta estas intenciones generales señalando que el programa **persigue** suministrar a los jóvenes actividades para:

- **Adquirir/desarrollar** las destrezas y las habilidades cognitivas necesarias para saber elegir.

- Formar actitudes ante la ocupación y el desarrollo personal futuros.

- Ayudar a conocer y analizar el mundo de las profesiones, las instituciones educativas, lo que uno es y desea ser.

2.2.2.- Contenidos

Tal y como señala Alvarez Rojo (1991,b), los contenidos del programa se articulan en torno a cuatro núcleos temáticos o sesiones:

- **"Mi situación personal"** que persigue un aprendizaje para el conocimiento de sí mismo y de su realidad familiar.

- **"El mundo del trabajo: la profesión"** que pretende el análisis de las peculiaridades del mercado de trabajo y del desempeño de la profesión como forma de realización personal.

- **"El mundo de los estudios"** que aborda la investigación sobre las posibilidades de formación que oferta la sociedad y de las que son pertinentes para cada uno, en los ámbitos universitarios y no universitarios.

- **"Tengo que decidirme"**, es decir, el aprendizaje

de habilidades para tomar decisiones: procesos y elementos.

2.2.3.- Metodología

A nuestro juicio el ¡TQD! utiliza una metodología de **descubrimiento experiencial** coherente con las más modernas teorías que conforman la corriente del aprendizaje significativo de carácter constructivista (Merrill y Reigeluht, 1977-1982; Ausubel, 1983; Coll, 1987; 1992; entre otros) y que entroncan, metodológicamente, con los objetivos esenciales del movimiento de **educación para al carrera**. Esta corriente, derivada del cognitivismo, es fruto de las aportaciones realizadas a la Psicología de la Educación por autores como Piaget, Vygotsky y Bruner y es la propuesta por los diseños curriculares de todos los niveles del sistema educativo de la actual Reforma (LOGSE, B.O.E. 4 de Octubre de 1990).

Metodológicamente el constructivismo considera, en primer lugar, que el alumno aprende a través de un proceso de **construcción activa** del conocimiento, desarrollando la capacidad de aprender por sí mismo, es decir, de aprender a aprender. En esta línea se plantea el **método por descubrimiento** como una estrategia adecuada para la apreciación del método científico y para la resolución de problemas, lo que permite aumentar la significatividad de las actividades presentadas.

En segundo lugar, la metodología constructivista permite el desarrollo de un aprendizaje **significativo y funcional** para el alumno utilizando mecanismos de **memorización comprensiva**, en lugar de repetir memorísticamente, mecánicamente, o de recibir una información descontextualizada. Frente a un aprendizaje que no se relaciona con las estructuras de conocimiento y los intereses de los alumnos, el aprendizaje significativo, según Ausubel y otros (1983:48), es aquel "en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (...) con lo que el alumno ya sabe".

Estos dos ejes esenciales permiten la resolución de conflictos y la confrontación de puntos de vista divergentes, así como considerar el error y la autoevaluación de las propias actividades como puntos de partida para toma conciencia de la necesidad de modificar los esquemas conceptuales y enriquecer los conocimientos previos. Desde nuestro punto de vista, el contenido del programa y el diseño de las actividades o tareas propuestas, responden a ambos supuestos exigiendo la utilización de una metodología **activa** por parte del alumno, donde la **interacción colectiva en pequeños grupos** y el **trabajo autónomo** son los procedimientos esenciales.

Ello es coherente con la concepción

constructivista del planteamiento curricular de la Reforma que rompe, como señala Coll (1992), con la tradicional confrontación entre métodos de enseñanza centrados en el alumno y los centrados en el profesor, advirtiendo que la metodología didáctica a utilizar debe buscar la adecuación entre la actividad del alumno y la ayuda del profesor que trata de impulsar, sostener y ampliar dicha actividad.

Efectivamente, el rol principal del profesor que tutoriza el desarrollo de las actividades en el programa ¡TQD! se centra en potenciar, animar, sugerir, dinamizar, supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades, aclarando las dudas que van surgiendo en el aprendizaje autónomo de los alumnos mediante explicaciones puntuales o colectivas sólo cuando es necesario.

2.2.4.- Organización y dinámica de trabajo

Siguiendo a su autor los resultados del programa dependen de su correcta ubicación en la jornada y el calendario escolar. En el primer caso es necesario un horario estable y racional puesto que se ha constatado que la motivación hacia la participación en el programa disminuye significativamente si éste se desarrolla en un horario marginal (últimas horas de la mañana o de la tarde, horas "perdidas" y diferentes para cada sesión...). En el segundo su colocación en el calendario escolar debe atender

a dos requerimientos:

- En la medida de lo posible, el desarrollo del programa en el primer trimestre del curso reporta mayores ventajas a los alumnos.

- Evitar su ubicación en fechas cercanas a los exámenes trimestrales; la participación en el programa en esas circunstancias desciende muy notablemente.

En su dinámica de trabajo el programa requiere cierta destreza en el manejo de grupos y una visión de conjunto de los cuatro bloques de contenido y de las actividades propuestas para su desarrollo, de manera semejante a como ocurre para con otras materias curriculares.

Para ello se apoya en dos elementos esenciales: la **interacción colectiva** y la **animación del tutor o monitor**, es decir, las actividades del programa se realizan mediante la concurrencia de diferentes grupos de alumnos que ayudados por el profesor resuelven problemas comunes e intercambian experiencias a lo largo de los diferentes momentos del proceso.

En definitiva, tal y como precisa su autor, es un programa de **ciclo corto**, que se caracteriza por ser de duración muy limitada, dirigirse a un gran colectivo de

alumnos, de características muy heterogéneas y no constituir propiamente un "ciclo" de educación vocacional, sino que se trata se una intervención destinada a sensibilizar a los alumnos sobre la necesidad/conveniencia de una elección vocacional consciente y fundamentada.

2.2.5.- Materiales

El primer material que los profesionales de la orientación deben tener presente es la **ficha técnica del programa** puesto que ayuda a obtener una visión global y una mejor comprensión del mismo:

a) **Población** a la que va destinado: Alumnos de los cursos terminales de E.S. Postobligatoria.

b) **Metas/Objetivos** que persigue: Adquisición de destrezas en la búsqueda y manejo de información. Entrenamiento en toma de decisiones. Elaboración de un proyecto personal.

c) **Bloques de contenido** del programa:

- La propia situación personal del alumno sujeto-familia.
- El mundo del trabajo y de las profesiones.
- El mundo de los estudios.

- El proceso de toma de decisiones.

d) **Materiales** que requerirá utilizar:

- **Materiales escritos:** "Cuaderno del Tutor" y "Cuaderno del Alumno".

- **Materiales audiovisuales:** dos vídeos denominados "Los estudiantes universitarios" y "Cómo tomar decisiones" y los diaporamas "Yo soy así" y "El Curro"

e) **Duración** y número de sesiones:

- 4 sesiones de media jornada (de 3 horas y media a 4 horas, con dos períodos de descanso; para desarrollar a lo largo de un mes, una jornada semanal).

- 16 sesiones de una hora de duración (para desarrollar a lo largo de un cuatrimestre, una hora semanal).

f) **Modalidad** de aplicación:

- Presencial.

- En el contexto del aula.

- Con intervención del tutor o monitor.

Después de esta breve reseña técnica, nos centraremos en el apartado destinado a materiales que se

concretan, siguiendo a su autor, en los siguientes:

a) **Cuaderno del alumno** que contiene:

- Descripción de las actividades por sesiones y elementos motivadores para su ejecución.
- Instrumentos para la recogida y el análisis de información. Son todos autoaplicables (autointerpretables) y no estandarizados.
- Cuestionario de evaluación del programa.

b) **Cuaderno del tutor** que se ha diseñado para que la actuación del tutor se vea apoyada de forma eficaz en la aplicación del programa. En él se contienen:

- Indicaciones sobre la organización de las actividades.
- Reflexiones sobre su importancia pedagógica.
- Descripción de los objetivos que se persiguen con cada una de esas actividades.
- Informaciones complementarias.

c) **Otros materiales complementarios:** el programa prevé, según Alvarez Rojo (1991,b), la utilización de cuatro audiovisuales, cuyo contenido es coherente con cada una de las cuatro sesiones temáticas. La previsión

realizada es la siguiente:

- 1ª **Sesión:** un **diaporama** denominado "yo soy así" cuyo contenido versa sobre la exploración del mundo de uno mismo, su forma de ser, sus aspiración y percepciones de sí mismo.

- 2ª **Sesión:** nuevo **diaporama** titulado "el curro" cuya temática aborda un viaje al mundo de las ocupaciones y las profesiones.

- 3ª **Sesión:** un **video** sobre "los estudios universitarios" centrado en las posibilidades académicas universitarias para la preparación profesional en el entorno social en que se aplique el programa.

- 4ª **Sesión:** otro **video** sobre "como tomar decisiones" cuyo contenido pretende realizar un análisis de un proceso de elección y toma de decisiones.

Hay que advertir que estos materiales audiovisuales no incluyen todavía en el programa debido al encarecimiento que experimentaría, a las diferencias que experimentaría el contenido de alguno de los audiovisuales, teniendo en cuenta las peculiares características del medio social en que se puede aplicar y por hallarse todavía en fase de realización (Alvarez Rojo, 1991,b).

2.2.6.- Previsiones de evaluación

El programa ¡TQD! aborda desde su nacimiento dos niveles de evaluación claramente diferenciados, pero complementarios: una **valoración global** efectuada por alumnos y tutores sobre el desarrollo de las sesiones y otra más científica, claramente de **investigación evaluativa**, sobre el propio diseño y resultados del programa. Ambas modalidades tienen realizada su previsión y puesta en marcha, contando en la actualidad con informes publicados al respecto.

a) **Valoración global**

Se han previsto para cada una de las sesiones los **criterios** de valoración/evaluación de las mismas a tener en cuenta por el tutor encargado de la aplicación, así como determinados **instrumentos** de observación y obtención de datos sobre su desarrollo en forma de escalas de observación que, no obstante, no abarcan la totalidad de las sesiones. Los **criterios de evaluación por sesiones** se especifican como sugerencias para los profesores-tutores a tener en cuenta en la apreciación del proceso de aplicación del programa, no como elementos cerrados para la creación de instrumentos estandarizados de evaluación. El cuaderno del alumno finaliza con la cumplimentación por parte de los alumnos de una **escala de valoración global** del programa.

b) **Investigación Evaluativa sobre el programa**

Recientemente se ha realizado una **evaluación de diseño** del programa ¡TQD! por parte de su autor de la que se ha informado en algunas revistas especializadas (Alvarez Rojo, 1990, 1991,c). Para este autor "las posibilidades de que el programa se ajuste a las expectativas e intereses de los destinatarios, así como a las características del contexto de aplicación representa una zona de riesgo que es imposible predecir. Por consiguiente es necesaria una evaluación del diseño antes de acometer la aplicación generalizada y la validación del programa en sí" (Alvarez Rojo, 1990:367). Los **elementos**, los **interrogantes** y los **criterios** de evaluación de diseño utilizados en esta evaluación se presentan resumidos a continuación:

Como criterio respecto de los contenidos se buscó la **adecuación de los mismos** a los usuarios del programa respondiendo a interrogantes tales como ¿los contenidos del programa responden a las necesidades y demandas de los destinatarios y/o a las expectativas suscitadas por el programa?, ¿qué contenidos "no funcionan" bien en el contexto del programa? y ¿qué otros contenidos demandan los usuarios del programa?. Respecto de la **ordenación** de los contenidos se pregunto si ¿la ordenación lógico-psicológica establecida por el diseñador es corroborada o cuestionada en su aplicación? (Alvarez Rojo, 1990:367).

De la misma manera, el autor nos refiere en el mismo informe que para evaluar el diseño de las actividades se utilizó el criterio de **aplicabilidad** y se analizó si las actuaciones concretas de enseñanza/aprendizaje ideadas para el programa funcionaban en el aula (o fuera del aula, en su caso) y qué reacciones emocionales (individuales y grupales) producían; además de observar qué actividades funcionaban y cuáles no.

Respecto del material se ha evaluado su **formato y su forma de lenguaje** utilizándose interrogantes como ¿cuál es su funcionalidad en el aula?, ¿qué reacciones de aceptación/rechazo produce su diseño? y si es adecuado su lenguaje con relación a terminología del vocabulario, complejidad gramatical y contaminación cultural). Por último con relación al contexto y modo de aplicación se analizaron las **variables ambientales y funcionales** del centro y del aula con las que el programa funciona de adecuada o aceptablemente y qué elementos del contexto del aula hay que variar o introducir durante la aplicación; además se precisaron los roles que debe asumir el tutor.

Para finalizar indicaremos esta evaluación de diseño se ha realizado en cuatro institutos de bachillerato utilizando un protocolo de observación de sesiones, un cuestionario de evaluación para profesores y un cuestionario de opinión para alumnos.

C A P I T U L O T E R C E R O

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

1.- **PRECISIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA EVALUACIÓN
DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA**

Parece necesario comenzar por realizar algunas consideraciones sobre la necesidad de evaluar programas de orientación, precisar a continuación algunas tendencias conceptuales compartidas por la mayoría de los autores, señalar los modelos de mayor implantación en este movimiento y reflexionar sobre cuáles son las perspectivas que se están aplicando a la evaluación de programas adscritos al movimiento de Educación para la Carrera o han constituido ejemplos de desarrollo en este campo.

1.1.- **LA NECESIDAD DE EVALUAR LOS PROGRAMAS DE
EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA**

La necesidad de evaluación de los programas de educación y orientación para la carrera y del desarrollo de modelos adecuados a la misma, fue puesta en evidencia de manera institucional en el año 1977 por el gobierno de los Estados Unidos de América mediante la "Career Education Incentive Act", que especificaba aquellas actividades subyacentes a los nueve objetivos propuestos por la "Office of Career Education" (Hoyt, 1977) (descritos en el primer capítulo) que requieren una mayor evaluación. Según Mitchell (1984), esta necesidad se basa principalmente en

los siguientes aspectos:

- Llevar el concepto de educación para la carrera a las aulas.

- Realizar una orientación educativa del desarrollo de la carrera, asesoramiento, colocación y seguimiento.

- Colaborar en el desarrollo de los alumnos con dificultades, minorías y grupos de mujeres tanto a nivel académico como en otros campos.

- Desarrollar experiencias de trabajo para los estudiantes que deseen explorar carreras específicas, con tal de que no se produzcan en los centros de trabajo el desplazamiento de otros trabajadores.

- Orientar a las asociaciones de los distintos colectivos implicados.

- Comprar materiales y recursos.

- Intervenir en el funcionamiento de los consejos de educación para la carrera o de los recursos del centro.

- Dirigir la valoración de necesidades y las evaluaciones del programa.

Sin embargo, no se establecieron con claridad las directrices más adecuadas para el desarrollo de estas actividades evaluadoras por lo que la proliferación de enfoques y modelos ha sido abundante, abarcando la

realización de un elevado volumen de trabajos referidos a la evaluación del conjunto de los componentes de la educación para la carrera o limitados a algunos de ellos.

Pero es que, además, la literatura científica de evaluación de programas lleva más de cincuenta años poniendo en evidencia la necesidad de demostrar la efectividad y eficiencia de los diferentes programas educativos o de orientación, en aras a mejorar sus logros y los del sistema educativo en su conjunto, por lo que no nos detendremos en este aspecto. A modo de ejemplo, señalaremos solamente la síntesis realizada por Sanz (1990:59) sobre diferentes autores en la que se exponen las siguientes razones que avalan la necesidad de evaluar programas de orientación:

"1ª.- La más importante consistiría en comprobar si la función de la orientación está dando satisfacción a las necesidades de los estudiantes. El apoyo continuado de un programa de orientación depende de la evidencia sistemática de que está proporcionando servicios necesarios a los estudiantes.

2ª.- La evaluación de la orientación es necesaria para que sirva como base o eje central de un continuo mejoramiento del programa. Los datos obtenidos

sirven de base para desarrollar nuevos servicios o adaptar los ya existentes.

3*.- A menos que se lleve a cabo una evaluación sistemática bien diseñada y planificada, las decisiones sobre el programa necesariamente estarán basadas en intuiciones, sesgos, rumores, corazonadas; naturalmente muy difíciles de justificar.

4*.- Los resultados de la evaluación son necesarios para ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada en su toma de decisiones. Así, padres, profesores y alumnos, en función de esa información pueden participar mejor en definir las necesidades y dirección del programa y la comunidad -entorno social, administración, etc...- puede proporcionar un apoyo material y personal para su continuo mejoramiento.

5*.- Los fracasos escolares. El escaso éxito de las escuelas en preparar a los estudiantes en una serie de competencias básicas puede causar en los ciudadanos la consiguiente alarma y como consecuencia demandar, como contribuyentes que son, que se controle la afectividad de la tarea educativa incluyendo naturalmente la orientación educativa.

6*.- Los derechos estudiantiles. Los

estudiantes están haciendo valer sus derechos y éstos están incluso respaldados con un apoyo legal lo que les permite, de alguna manera, efectuar determinados cambios en los roles, normas y servicios tradicionales en los centros educativos. La orientación educativa está llamada a tener unas funciones importantes en la educación y sus profesionales tendrán que poner a prueba su preparación y afrontar ese reto de cambio.

7ª.- Las desigualdades en educación todavía existen. A los centros educativos se les está exigiendo que, en cierto modo, produzcan resultados favorables en grupos minoritarios. Un ejemplo de ello lo constituyen los centros de zonas de educación compensatoria. Por tanto, cada vez más se podrán formular preguntas acerca de qué papel pueden jugar los departamentos de orientación y lo bien o mal que éstos puedan funcionar en estos centros".

1.2.- LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA

En principio hay que señalar que la evaluación de programas de educación para la carrera no es más que una aplicación de los principios y modelos de evaluación de programas de orientación a este campo; la repetición de los conceptos, principios y funciones de la evaluación, por

tanto, puede resultar redundante, máxime cuando en nuestro entorno contamos con numerosas obras de excelente contenido teórico destinadas a ello. Intentaremos, no obstante, sentar nuestra posición y aportar algunos aspectos diferenciales que contribuyan a aclarar las prácticas que se realizan en educación para la carrera.

En cuanto al concepto mismo de evaluación de programas denotaremos que la tendencia actual parece abandonar el mero control fiscalizador y poner el énfasis en la determinación de la **bondad del programa en sí mismo**, en el proceso de desarrollo de la **toma de decisiones** que se puede promover "desde dentro" y en los **logros** resultantes determinados como servicio a la comunidad social en general o a algunos miembros de ella.

En esta línea se manifiestan también la mayoría de los evaluadores de nuestro contexto. Así, por ejemplo, Repetto (1987: 250) define la evaluación de programas como "la actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar el análisis de la máxima información científica sobre la que se pueda formular un juicio de valor que apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa". Lógicamente, para ello la finalidad del proceso evaluador suele encaminarse a lograr la **mejora** de estos elementos buscando, facilitando y estableciendo los **cambios**

necesarios para lograrlo.

Como era de esperar, desde que Tayler en la década de los **años treinta** se planteara la necesidad de la evaluación educativa y, sobre todo, a mediados de la década de los **cincuenta y sesenta**, cuando la "National Defense Education Act" promulgada en EE.UU. en el año 1956 y la "Secondary & Elementary Education Act" del año 1965, establecieron los requisitos específicos y algunos principios y funciones que debería impregnar y desarrollar esta evaluación, los estudios sobre procesos de orientación profesional se han centrado tradicionalmente en algunas actividades puntuales y han sido acometidas por profesionales de los centros o ajenos a ellos, pero basándose en las tendencias y procedimientos usuales para el conjunto de los programas de orientación educativa.

Sin embargo a mediados de los **años setenta**, todavía en los albores del movimiento de educación para la carrera, empiezan a estructurarse modelos específicos desarrollados por evaluadores profesionales u orientadores de la propia "career education", fundamentalmente en los Estados Unidos. Este hecho es debido, de una parte, al respaldo institucional y a la decidida implantación del movimiento como reforma del sistema educativo norteamericano, creándose diferentes organismos al efecto,

como hemos visto en los capítulos anteriores.

Por otro lado, la cierta tradición americana de rendir cuentas a los contribuyentes valorando las actividades donde invierten sus recursos, enraizada sobre todo a partir de la segunda guerra mundial y, quizás, como señala Sanz Oro (1990), para los estudios de evaluación del conjunto de los programas de orientación, los recortes presupuestarios en los servicios sociales realizados por las administraciones estatales, condujo a los profesionales a tener que dar cuenta de la efectividad de sus programas de orientación y educación para la carrera.

Como nos señala Mitchell (1984), el primer proyecto institucional a gran escala diseñado para evaluar programas de educación para la carrera fue propuesto en 1972 por la "Office of Planning, Budgeting and Evaluation" perteneciente a la "U.S. Office of Education" sobre experiencias ejemplares de educación para la carrera en el grado doce (K-12) del sistema educativo norteamericano y llevado a cabo entre los meses que van desde julio de 1974 hasta agosto del año 1977.

Para ello, los miembros del denominado "Joint Dissemination Review Panel" (JDRP), creado al efecto, seleccionaron 394 experiencias que venían siendo realizadas por directores, evaluadores, educadores y profesionales de

la educación para la carrera de 50 estados, de las que se analizaron solamente los 257 informes de evaluación que cumplieron los requisitos básicos propuestos por el JDPR para ser incluidas en la investigación: evidencia de efectividad, ser evaluadas desde 1974 y contar con algún informe de evaluación disponible.

Los criterios establecidos por el personal del proyecto para este análisis, se centraron en la evidencia de rigor según cada uno de los pasos incluidos en el modelo evaluativo recogido por Mitchell (1984) y también en los criterios empleados por los 22 miembros del "Joint Dissemination Review Panel". En este trabajo se señala que los informes de evaluación de los resultados y prácticas educativas de apoyo educacional se sometieron a revisión por el JDRP para evidenciar su **efectividad** y sus posibilidades de **difusión**.

De las 257 experiencias analizadas en este proyecto fueron muy pocas las que presentaron evidencias claras respecto al conjunto de criterios establecidos, puesto que sólo diez fueron seleccionadas para ser sometidas al JDRP, y de éstas, fueron siete las que pasaron esta revisión. El hecho de que sólo estas fueran aprobadas por la JDRP es una evidencia de que, aunque se disponía de muchos modelos prácticos e informes de evaluación de

actividades de educación para la carrera, eran escasos los que se habían realizado con rigor.

De todas formas, parece interesante observar cómo en las conclusiones del trabajo se informa de que aquellos profesionales que practican **sistemáticamente** su actividad también realizan de forma eficaz sus evaluaciones, ya que de los informes presentados para las diez experiencias sometidas al JDRP siete fueron aprobadas; las otras tres fueron reelaboradas con la documentación adicional disponible para las áreas cuestionadas por el Panel.

Como puede verse las primeras manifestaciones de la evaluación de programas de educación para la carrera ponen el énfasis en una valoración **externa**, en una actividad de control institucional, de las actividades de evaluación **interna** que ya venían acometiéndose por los profesionales de la orientación o por evaluadores específicos de los centros. Otro aspecto interesante a destacar es la decidida acción del sistema educativo norteamericano en favor de la sistematización y difusión de modelos aptos para evaluar procesos de educación y orientación de la carrera.

Desde nuestro punto de vista, otro de los elementos fundamentales para el diseño de proyectos de evaluación de programas de educación para la carrera, y

esenciales en toda evaluación, es una intervención característica del evaluador mediante la cual fomenta un **proceso creativo** adaptando los conocimientos teóricos a las realidades particulares a través de modelos elaborados para ser aplicados en cada situación particular.

A tal efecto, estamos de acuerdo con la posición de Mitchell (1984), cuando advierte que usualmente un proceso creativo de evaluación de programas de educación para la carrera debe pasar por las cuatro etapas siguientes:

a) **Preparación:** identificación de los elementos de evaluación: razones para evaluar, qué evaluar, riesgos de la evaluación, modelos, etc.; además de cómo llevar la evaluación, qué diseño seleccionar, cómo seleccionar, construir, modificar y validar los instrumentos, etc.

b) **Incubación:** reflexión sobre estos elementos, no tomando decisiones precipitadas sino discutiendo con los miembros y el personal de los centros y escuchando sus propuestas.

c) **Iluminación:** acumulación de estas reflexiones en el subconsciente provocando la emergencia de soluciones, a veces de forma inesperada; es el momento de ir tomando

las decisiones específicas de diseño.

d) **Verificación:** plasmación de la toma de decisiones sobre los componentes más apropiados de la evaluación, seleccionando y modificando el modelo considerado como más adecuado, que habrá que estudiar cuidadosamente paso a paso y completarlo según nuestros intereses, tomando las referencias oportunas y discutiendo con colegas evaluadores.

Obviamente, todo ello va encaminado a lograr una mejor estimación del valor del programa e incidirá decisivamente en la mejora del mismo, que es la finalidad esencial de la evaluación.

2.- LAS PERSPECTIVAS ACTUALES DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

Aunque la trayectoria del movimiento "Career Education" es relativamente corta, en ella no se ha renunciado a la conveniencia de adecuar los modelos evaluativos actuales a las necesidades de la ya extensa producción de programas, como veremos en el epígrafe siguiente. De hecho, la Evaluación de Programas de Educación para la Carrera participa de las corrientes evaluativas, perspectivas, enfoques o paradigmas que en el

conjunto de la Investigación Evaluativa se han venido produciendo, por lo que parece conveniente reflejar brevemente el estado de la cuestión.

Como se sabe, el término **paradigma** proviene de Kuhn (1970) y suele entenderse como un conjunto de suposiciones interrelacionadas que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo, es decir:

- Un conjunto de principios epistemológicos organizadores.

- Un conjunto de problemas fundamentales de una disciplina, así como un marco de teorías y modelos donde situar estos problemas.

- Un conjunto de criterios para la utilización de metodologías y procedimientos de recogida de datos.

Tradicionalmente, desde que comenzó a utilizarse el término **paradigma** se ha venido argumentando una conexión necesaria entre métodos-modelos-paradigmas y una elección forzosa del investigador entre ellos. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta, numerosos autores (Atkinson, Furlong y Janoff, 1979; Talmage, 1982; Rodríguez Espinar, 1984, 1985; Cook y Reichardt, 1986; Biddle y Anderson,

1989; Pérez Juste, 1989; Sanz, 1990; etc.) cuestionan la excesiva rigidez de tal afirmación. Es más, se comienza a utilizar en el ámbito de la evaluación de programas diferentes terminologías con un sentido ambivalente: vías, corrientes, métodos, líneas, modelos, enfoques, perspectivas, etc... Además suelen utilizarse combinaciones entre ellas para determinar conceptos similares: enfoques modélicos, líneas programáticas, enfoques metodológicos, perspectivas metodológicas, etc.

En cualquier caso, el desarrollo de modelos en evaluación de programas ha seguido un recorrido histórico que le ha sometido a diferentes clasificaciones en función de los supuestos subyacentes y de las metodologías utilizadas en su resolución. Worthen y Sanders (1973), por ejemplo, realizaron una revisión sobre el enfoque del modelo propuesto por los ocho autores más reseñados en investigación evaluativa hasta la **década de los setenta**, en función de los doce criterios siguientes: el **concepto de evaluación**, el **propósito** de la misma, el **diseño**, el **rol del evaluador**, los **objetivos**, la **toma de decisiones**, el **tipo de evaluación**, los **constructos propuestos**, los **criterios de valor**, las **inferencias de diseño**, las **contribuciones realizadas**, y las **limitaciones inherentes** a cada modelo.

En la **década de los ochenta**, el estudio realizado por Talmage (1982) abre un nuevo camino para entender las

numerosas clasificaciones que hasta el momento venían efectuándose. En su extensa revisión sobre los modelos más utilizados llega a la conclusión de que en la práctica hay una considerable superposición entre ellos, optando por clasificarlos en cuatro perspectivas metodológicas denominadas **orientaciones o vías de evaluación** que son comparadas sobre la base de diez dimensiones.

Pero es más, el propio Talmage (1982:598) advierte que aunque las distinciones entre los cuatro grupos o vías parecen agudas, "en la práctica hay también una considerable superposición entre ellas, pues las diferencias desaparecerán al realizar una evaluación, ya que los diseños variarán al acomodarse a lo que es factible políticamente". Los enfoques metodológicos en evaluación de programas, resultantes de esta clasificación, los denomina **experimentalistas, eclécticos, descriptores y analista coste/beneficio**; han sido adaptados recientemente en nuestro país por Pérez Juste y García Ramos (1989:346) y, en el campo de la orientación, por Sanz (1990:46) por lo que no vamos a reproducir aquí su descripción.

Esta acomodación **sociopolítica**, el origen **filosófico-epistemológico** y la **práctica metodológica** utilizada actualmente por los evaluadores deviene en que, si bien es cierto que las diferentes teorías, modelos y prácticas establecen las perspectivas donde pueden

concurrir numerosas formas de evaluación, no es menos cierto que "también proveen de criterios de relevancia que demarcan el terreno apropiado para la evaluación" (Colás, 1991/1992:416).

En consecuencia, tanto desde el campo de la evaluación en educación vocacional y de la carrera (Mirabile, 1988; Farley y otros, 1985; McKinney y otros, 1985; cit. Colás y Rebollo, 1993), como en el de la investigación evaluativa (Bredo y Feinberg, 1982; Midkiff y Burke, 1987; Worthen y Sanders, 1987; Bates, 1988; Colás, 1991/1992, 1992; Colás y Rebollo, 1993), los tres grandes enfoques, corrientes o perspectivas que recientemente vienen siendo defendidas por estos autores y otros en el campo de la evaluación de programas son: **objetivista**, **subjetivista** y **crítico**.

2.1.- LA PERSPECTIVA OBJETIVISTA

En el denominado paradigma **cuantitativo** se posee una concepción lógica y objetiva de la realidad y suele buscarse una prescripción de los hechos y causas de los fenómenos educativos mediante la utilización de procedimientos de recogida y análisis de datos fiables y controlados por el investigador, utilizando para ello generalmente métodos cuantitativos, por lo que suele orientarse a la comprobación de hipótesis generalizables

que van engrosando un determinado "corpus" científico. Desde una perspectiva epistemológica, se fundamenta principalmente en las corrientes filosóficas positivistas, neopositivistas o lógico-analíticas que se desarrollaron a partir del realismo filosófico clásico.

En definitiva, en el paradigma cuantitativo de la investigación evaluativa se "posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada hacia los resultados y propia de las ciencias naturales" (Cook y Reichard, 1986:28), por lo que no es de extrañar que los **modelos** adscritos a ella presenten una estructura tecnológica orientada hacia la efectividad y eficiencia.

En esta perspectiva se agrupan los que fueron denominados, como vimos anteriormente, por Talmage (1982) experimentalistas (Riecken y Boruch, 1974; Rivlin y Timpane, 1975; Cook y Cambell, 1979), analistas del coste/beneficio (Haller, 1974 Levin, 1975; Thompson, 1980) y eclécticos (Weis y Rein, 1972; Cronbach y otros, 1980). Especial significación merecen por su relevancia posterior los conocidos modelos de Scriven (1967), el de Alkin (1969) y el de Stufflebeam y otros (1971) que siguen siendo en la actualidad inspiradores de gran parte de las evaluaciones que vienen realizándose en educación para la carrera, como veremos más adelante.

2.2.- LA PERSPECTIVA SUBJETIVISTA

El paradigma **cualitativo**, por contra, postula una concepción subjetiva de la realidad y suele buscarse la interpretación y descripción de los fenómenos educativos y de la conducta humana desde el marco dinámico de los participantes. Utiliza procedimientos de descubrimiento y exploración de datos "vivos" no generalizables a otros contextos, proponiendo generalmente métodos cualitativos para ello. Desde una perspectiva epistemológica, posee una fundamentación decididamente humanista que percibe la realidad social de forma creativa y compartida interactivamente entre los individuos. En última instancia entronca con la corriente filosófica del humanismo clásico.

Como contraste a la investigación cuantitativa, Coock y Reichard (1986:28) precisan que del paradigma cualitativo "se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de antropología social". Por lo tanto, desde esta posición, las teorías y los conceptos emergen de los datos mediante un intercambio dinámico entre ellos a través de una relación estrecha, dialéctica, en constante modificación; sobre esta base los **modelos** se preocupan esencialmente por interpretar, comprender y valorar los procesos y se orientan a proporcionar información a los participante en el programa para la

mejorar de su intervención.

Este enfoque suele recoger, entre otros, los modelos que fueron denominados por Talmage (1982) como descriptores (Stake, 1975; Parlett y Hamilton, 1977; Patton, 1980). Desde la perspectiva cualitativa, otro de los modelos más interesantes es el de Evaluación Democrática de McDonald (1976) que busca un acercamiento a las necesidades de los interesados, pero que se abstiene de formular juicios de valor sobre ellas por lo que en este sentido establece la frontera, o mejor, se acerca a la perspectiva crítica.

2.3.- LA PERSPECTIVA CRITICA

Aunque esta perspectiva tiene sus orígenes a mediados de siglo e incluso antes (Lewin, 1946, 1958; Lippitt, Watson y Westley, 1958), en el campo de la evaluación ha tenido un escaso impacto. Actualmente asistimos, sin embargo, a un relanzamiento de las metodologías evaluadoras que comporta este enfoque, no sólo por parte de autores cualificados sino también, y en nuestro país ocurre así, por organismos estatales e instituciones educativas y sociales.

Como es sabido, la intervención basada en esta perspectiva busca la **transformación**, el **cambio**, tomando

como eje la intervención de los **propios interesados**; la evaluación de programas, por tanto, pretende desde este enfoque la determinación del impacto de ese cambio, aunque desde luego un proceso es inseparable del otro. En el ámbito de la intervención orientadora, el estudio de Martínez y otros (1990:326) enfatiza en que "la evaluación de programas de intervención se debe inscribir en un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica".

Precisamente en este ámbito de la orientación e intervención se han realizado interesantes trabajos utilizando esta perspectiva, tanto a nivel de conceptualización y de diseño de modelos teóricos (Farley y otros, 1985; McKinney y otros, 1985; Midkiff y Burke, 1987; Mirabile, 1988) como prácticos (Backer, Hamilton y McLaughlin, 1984; Mirabile, 1988; Martínez y otros, 1990), pero desde luego, aunque este enfoque nos parece altamente interesante por su incidencia real en la práctica, estamos aún en una situación **preparadigmática**, dado el escaso "corpus" científico creado desde esta corriente.

Finalmente, recordaremos que esta forma de evaluación es interna y se dirige esencialmente a los procesos y a los resultados en términos de **calidad antropológica y social**; es decir, el programa es diseñado,

desarrollado y evaluado mediante un modelo de retroalimentación cíclica por los interesados, que se constituyen en el propio colectivo evaluador y autoevaluador. Este análisis permite a los implicados favorecer, como señala Colás (1991/92:419) "el cambio institucional y comunitario, ya que la evaluación no está orientada sólo y exclusivamente a una dimensión individual sino que pretende alcanzar dimensiones institucionales y sociales. Los cambios individuales de los participantes suponen el paso y la condición para cambios más globales como el de un centro, una institución, etc."

2.4.- ¿UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA?

Recientemente existen algunas experiencias, sobre todo en evaluaciones a gran escala, que suelen recoger diferentes estructuras, modelos o estrategias que se complementan unas a otras desde diferentes perspectivas en un plan conjunto de evaluación, ya sean objetivistas, subjetivistas o críticas.

A tal efecto, de todos es conocida la posición de superación de la controversia entre los métodos cualitativos y cuantitativos de Coock y Reichard (1986) y buena parte de evaluadores, como ya hemos señalado anteriormente. Respecto a los paradigmas positivista e interpretativo, por ejemplo, Biddle y Anderson (1989)

sostienen que las perspectivas de descubrimiento y comprobación más que oponerse, se complementan creativamente en el desarrollo normal de la producción científica. Lógicamente los procesos evaluadores de ambas perspectivas se complementarían igualmente.

Respecto de la perspectiva crítica, la situación no es muy diferente. Así ocurre, por ejemplo, que en educación para la carrera pueden convivir en un mismo distrito o centro, programas de evaluación diseñados desde un modelo tecnológico global pretest/postest dirigido hacia la efectividad, donde la evaluación de proceso se realiza mediante un modelo de investigación-acción que pretende potenciar cambios en la cultura del centro o en el desarrollo del personal (p.e. el modelo de desarrollo de personal de Backer, Hamilton y McLaughlin, 1984 o incluso el Modelo Tridimensional de Evaluación de Programas de Midkiff y Burke, 1987 diseñado para la educación, bajo inspiración del modelo de Desarrollo Organizacional de French, 1969).

Estas formas de trabajo, u otras análogas, están logrando bastante implantación en el mundo empresarial, donde se utilizan procesos de investigación-acción para la dinamización de grupos y para la gestión de personal, generando toda una tendencia en la corriente de **Desarrollo Organizacional** que busca obtener una mejor relación

coste/beneficio mediante el "**cambio en la cultura** de la organización" (Burke, 1988) y desde el que se está irradiando a otros campos sociales, como el educativo, principalmente en EE.UU., Japón, Alemania y Francia. Los modelos empleados se basan en Lewin (1946, 1958) u otros seguidores como Lippitt, Watson y Westley (1958), Lippitt y Lippitt (1975) o Burke (1988). Este último, a modo de ejemplo, define el cambio organizacional como "un proceso constituido por los siguientes elementos:

- Un consultor o agente de cambio independiente.
- La captación de información (datos) del sistema cliente por el consultor, con el fin de comprender mejor la naturaleza inherente al sistema, determinar los puntos importantes que necesitan algún cambio (problemas) y devolver esta información al sistema cliente para que pueda emprenderse la acción apropiada.
- Planeación colaboradora entre el consultor y el sistema cliente para los fines de cambio (acción).
- Puesta en práctica del cambio planeado, basándose en una información (datos) válida, y que el sistema cliente lleva a cabo con la ayuda constante del consultor.
- Institucionalización del cambio" (Burke, 1988).

Como puede apreciarse es necesario, en palabras de Midkiff y Burke (1987:136), "que ante la variedad de

necesidades de los programas educativos, la evaluación utilice modelos en el que se recojan estrategias más comprensivas, integradas y flexibles". En este sentido, la **perspectiva integradora**, se basa en una opción de cambio de carácter ecléctico, dotada de un gran sentido pragmático, centrada en una concepción filosófica de carácter praxeológico que intenta la superación de posiciones dogmáticas y controvertidas que han estado llevando irremediablemente al enfrentamiento entre los profesionales de la evaluación.

3.- MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

La utilización de modelos en la evaluación de programas es un elemento primordial ya que, aunque existen diferentes acepciones, según Mitchell (1984) se podría convenir en que un **modelo es la descripción paso a paso del proceso de evaluación específico de las actividades de educación para la carrera**. Siguiendo a este autor, veamos algunos de estos modelos elaborados específicamente por y para ser aplicados en este campo.

A nuestro juicio, según se desprende del análisis que hemos efectuado sobre diferentes artículos, revisiones e informes sobre modelos de evaluación en educación para la carrera (v.g.: Backer, Hamilton, McLaughlin, 1984;

Chalupsky, 1984; Mitchell, 1984; Jones, 1984; Jung, 1984 Sanz; 1990; Borders y Drury, 1992; Gysbers, Hughey, Starr y Lapan, 1992), podemos considerar **dos etapas** en su desarrollo.

La primera de ellas ha tenido su auge preferentemente durante la década de los setenta y se ha centrado, de forma **aislada** en la mayoría de los casos, en la **evaluación de programas específicos** o de aquellos momentos, componentes y dominios que deberían ser objeto de evaluación proponiendo, a la luz de la propia práctica investigadora, las fases y procedimientos adecuados para realizarla.

La segunda etapa, desarrollada principalmente en la década de los ochenta, se ha visto propiciada por la necesidad de evaluar de forma **holística** los programas americanos que evolucionaban cada vez hacia formas más complejas e integradas en el curriculum; es la que podríamos denominar **evaluación comprensiva**, es decir, de todos los componentes del programa de orientación y educación para la carrera de una determinada institución, centro o comarca.

Borders y Drury (1992), por ejemplo, nos proporcionan diferentes investigaciones evaluativas entresacadas de la literatura científica que nos permiten

ilustrar ambas etapas. Varios estudios empíricos citados en su informe, resumen procedimientos de evaluación de programas de actividades específicas (p.e. de guías de las unidades didácticas, de actividades grupales en las aulas, de orientación en pequeño grupo, etc.); otros, sin embargo, se refieren a evaluaciones más comprensivas que se promueven institucionalmente por los distintos estados americanos y que se desarrollan de manera extensiva en buena parte de los centros durante periodos de tiempo más largos y a través de diseños más globales (p.e. Davis y otros, 1987; New Hampshire Comprehensive Guidance and Counseling Project, 1988). Veamos en cada caso algunos de los modelos utilizados.

3.1.- EVALUACIÓN DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS

3.1.1.- Modelo de Evaluación de Actividades Suplementarias

Este modelo fue desarrollado por Chalupsky (1984) a finales de la década de los setenta en EE.UU. pretendiendo evaluar las actividades suplementarias que suelen realizarse comúnmente para profundizar en la educación para la carrera.

Una actividad suplementaria consiste en añadir algún componente educativo a los programas regulares de

enseñanza que potencien los esfuerzos cotidianos de educación para la carrera (v.g.: visitas a centros o fábricas, experiencias de carácter artesanal o profesional, rastrear e investigar profesiones relacionadas con las diferentes disciplinas, actividades suplementarias de orientación y dinámica de grupos, perfiles profesionales o de prestigio social, etc.).

Estas actividades suelen utilizar estrategias de integración **aditiva o mixta** y en comparación con otras de educación para la carrera, suelen ser de corta duración y con principio y fin claramente delimitados. Como señala Chalupsky (1984), estas actividades sirven potencialmente para introducirse en el programa regular del centro; su diseño e implementación puede contribuir al logro de la mayor parte de los objetivos de educación para la carrera, al tiempo que permiten enriquecer de forma continua sus actividades y animar las disciplinas básicas del curriculum de los centros educativos.

El autor nos ofrece una descripción genérica de las fases a realizar en la aplicación y desarrollo del proceso evaluativo sobre un conjunto de actividades suplementarias, advirtiéndole que estas fases son sólo orientativas por lo que deben ser modificadas en la práctica para cada plan de evaluación concreto, según las circunstancias contextuales, los recursos, los objetivos y

el criterio del evaluador. Los pasos concretos que se deben realizar son los siguientes:

a) Determinar las cuestiones específicas de proceso y resultado.

b) Especificar el diseño de la evaluación.

c) Estimar los recursos humanos, técnicos y materiales requeridos para realizar la evaluación.

d) Desarrollar/adaptar/seleccionar instrumentos y procedimientos de recogida de datos apropiados.

e) Recoger los datos.

f) Organizar, analizar e interpretar los datos.

g) Informe final, conclusiones y recomendaciones.

3.1.2.- Modelo de Evaluación de la Facilitación de la Educación para la Carrera

Este modelo fue elaborado para evaluar la puesta en marcha de las actividades de educación para la carrera por Kaplan y Dahl (1984). Para estos autores la facilitación o implantación de estas actividades suele seguir el siguiente listado de elementos o actividades que pueden facilitar la educación para la carrera en cada distrito escolar:

- El contenido específico para cada departamento

de orientación del centro.

- La **asignación del personal** del departamento a un servicio de apoyo.

- **Programa moderno y dinámico** para todos los estudiantes o adultos de la comunidad.

- **Banco de datos o Sección de referencias**, tales como la **facilitación de un teléfono directo de asesoramiento** en la carrera.

- **Asignación de niveles y grupos de aulas** a cada sección de educación para la carrera del departamento.

- Una **sección en la biblioteca general** del curriculum escolar para los libros sobre **conceptos de planificación de la carrera** y un conjunto de libros **específicos sobre servicios de información profesional**.

- Una **sección de asesoramiento** de la carrera.

Análogamente al anterior, este modelo incluye dos formas de evaluación: la evaluación procesual y la de resultados. Respecto a la **evaluación de proceso** se persigue analizar si se han aplicado las actividades como estaban planificadas, si se han detectado actividades poco realistas o si se han aplicado de forma desigual. Esta evaluación permite analizar el grado de cumplimiento del programa y si algunas actividades o componentes resultan más efectivos que otros para los estudiantes.

Con relación a la **evaluación de resultados** el

modelo se centra en determinar, por comparación por ejemplo con grupos de control, si los estudiantes que siguen el programa diseñado en el departamento de educación para la carrera del centro eligen estudios más relacionados con sus objetivos, si se muestran más capaces para identificar y describir sus elecciones profesionales y realizarlas consistentemente con la vida real que los que no finalizan el programa propuesto por el departamento.

Como señalan Kaplan y Dahl (1984), todas estas cuestiones pueden responderse en función de las áreas y necesidades identificadas previamente en los estudiantes sirviendo además para la realización de las modificaciones necesarias al modelo y para la **toma de decisiones** relativas a los costes empleados, dificultades observadas en el proceso de facilitación, diferencias en la eficacia y eficiencia de los materiales, en la utilización de procesos, etc., bien consideradas globalmente o como fruto de una evaluación parcial del programa.

Las **fases de la implementación del modelo** que sus autores proponen podríamos resumirlas en las siguientes:

- a) Selección de los interrogantes específicos.
- b) Medios y recursos necesarios.
- c) Desarrollar el diseño de evaluación
- d) Identificar/desarrollar los instrumentos para

la recogida de datos.

e) Previsiones de disposición y análisis de los datos.

f) Utilizar los resultados de la evaluación.

Como es obvio, este modelo está especialmente indicado en la realización de estudios longitudinales sobre desarrollo e implantación de las actividades de educación para la carrera en centros y distritos escolares, como el Project Combat Unrealistic Career Expectations (CUCE) cuyos objetivos fundamentales eran proveer a los estudiantes de los grados noveno al doceavo de la información necesaria sobre las carreras y preparación requerida para su acceso, así como desarrollar en ellos el nivel suficiente de conocimiento de sí mismo para tomar decisiones relevantes sobre la carrera, por lo que bien podría considerársele como un modelo bastante comprensivo de evaluación.

3.1.3. - Modelo de Evaluación de la Intervenciones Indirectas

Este modelo fue desarrollado por Mitchell (1984), recogiendo la evaluación de actividades que intentan realizar **cambios** en el contexto social y en las instituciones educativas para ayudar a los estudiantes enseñarles las opciones u oportunidades de los diferentes puestos de trabajo.

La autora mantiene que las instituciones sociales son asumidas generalmente sin modificaciones, de manera que la educación americana intenta amoldar el carácter individual a las imposiciones de la estructura social puesto que muchas de las actividades de educación para la carrera se diseñan para ayudar al individuo a adquirir conocimientos específicos, desarrollar el conocimiento de sí mismo, del mundo del trabajo y desarrollar destrezas para la toma de decisiones, preparándolo para vivir en la sociedad sin exigir de ésta los cambios necesarios para contribuir en este proceso.

Si intentamos lo contrario, es decir, generar estructuras sociales e institucionales que contribuyan al desarrollo de la carrera de los ciudadanos, en vez de ayudarles directamente, estaremos realizando una **intervención indirecta** en su educación para la carrera. Los ejemplos de actividades que su autora nos refiere para la intervención indirecta son del tipo siguiente:

- Programadas por los responsables municipales o estatales, pero relacionadas con la educación para la carrera.

- Diseñadas para fomentar la eliminación de los estereotipos sexuales en las publicaciones y predisposiciones de otros factores, instrumentos y materiales educativos.

Modelos de evaluación en educación para la carrera

- Diseñadas para mejorar el conocimiento y las habilidades relacionadas con los puestos de empleo característicos de la localidad.

- Diseñadas para promover un mayor nivel de madurez en los estudiantes, es decir, que distorsionen o tergiversen la información ocupacional.

- Diseñadas para dar a los estudiantes un amplio modelo de roles positivos.

- Diseñadas para mejorar el conocimiento de su situación familiar desarrollando la habilidad de contrarrestar las sutiles, pero persuasivas influencias sociales que tienden a limitar las opciones ocupacionales.

- Diseñadas para informar e influir en los consejos locales.

- Diseñadas para influir en políticas unitarias de trabajo.

- Diseñadas para incrementar la difusión de las necesidades de la educación para la carrera.

- Diseñadas para motivar a profesores, orientadores y administradores, preparando a las instituciones para incluir la educación para la carrera en sus programas de enseñanza.

Las fases del modelo no difieren sustancialmente de las que deberían incluir un buen proceso genérico de evaluación. No obstante dejaremos constancia de ellas en el resumen que recogemos a continuación:

a) **Objetivos de la evaluación:** sea la totalidad del programa o algún componente, el conjunto de los estudiantes o algunos sectores definidos, así como los logros o cambios se esperan en los participantes del programa.

b) **Identificación de las intenciones de la evaluación:** los problemas requeridos por las intervenciones indirectas deben ser identificados a través de la valoración comprensiva de las **necesidades**, por lo que es necesario realizar este proceso con precisión.

c) **Identificación de los recursos de la evaluación,** es decir, si se cuenta con personal especializado en evaluación, con el tiempo suficiente, con dinero necesario, con los equipamientos, materiales, etc.

d) **Evaluación de necesidades:** es el momento de hacer efectiva y recabar la información necesaria para llevar a cabo la propuesta especificada en la fase segunda.

e) **Diseño de la evaluación:** se propone la búsqueda de elementos de comparación para apreciar los cambios debidos al tratamiento.

f) **Instrumentación:** tests, técnicas de observación, cuestionarios, etc.

g) **Recogida y disposición de los datos fiables.**

h) **Sistema de monitorización:** para asegurarse de que las actividades se realizan tal y como se

planearon.

j) **Informe:** de los resultados de la evaluación de forma útil y comprensiva.

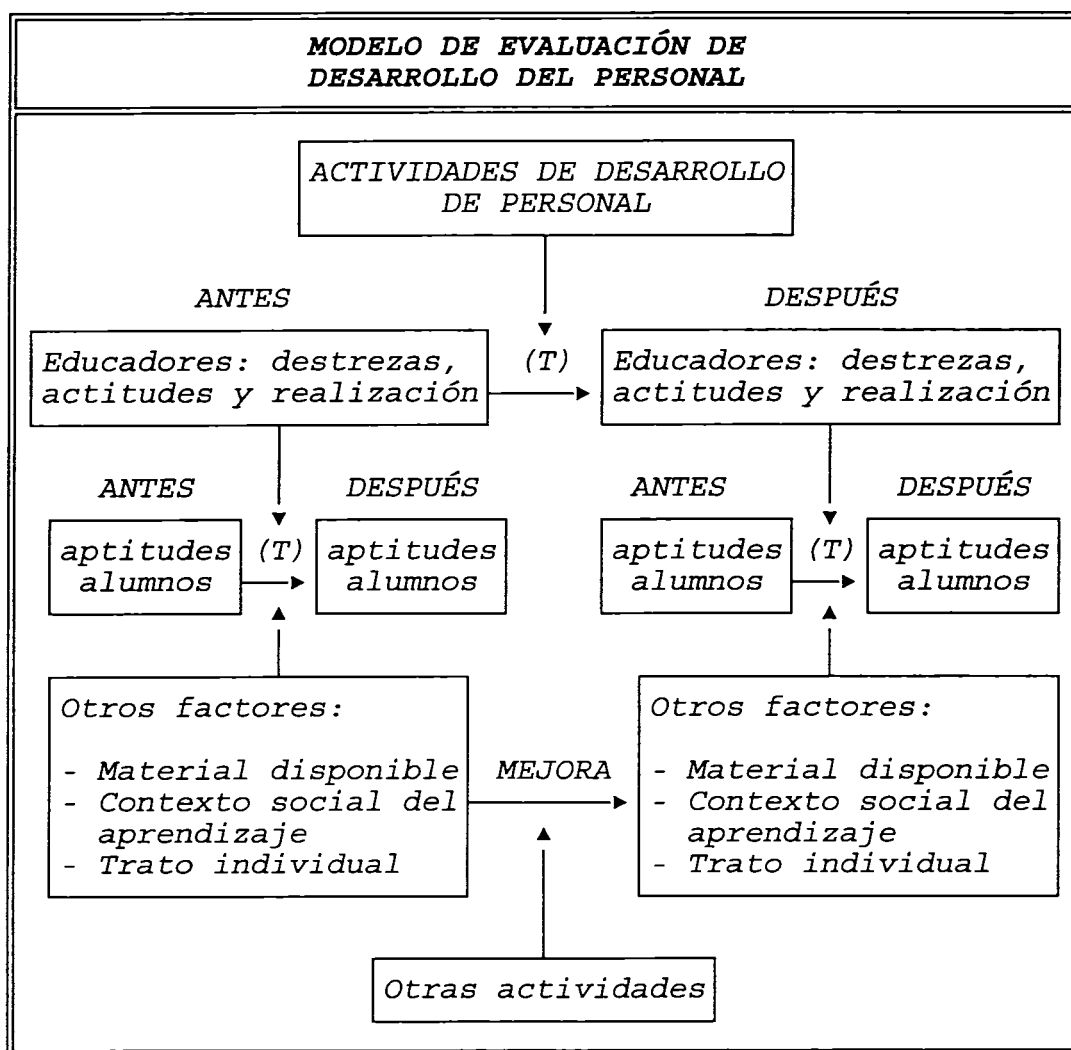
Desde nuestro punto de vista, la aportación principal de este modelo de evaluación ha sido dejar patente la necesidad de evaluar las acciones de la comunidad en el proceso de educación para la carrera y de ésta en aquella, además de promover la incorporación de un sistema de monitorización de actividades como parte importante del propio sistema.

Es necesario señalar, además, que este tipo de intervención indirecta está claramente contemplada, según nos refiere Mitchell (1984), en la "Career Education Incentive Act", siendo las instituciones educativas y sociales las que deberían realizar los esfuerzos suficientes por llevar a cabo estas propuestas; pero además este tipo de intervención indirecta se recoge también en los objetivos seis y nueve propuestos por Hoyt (1977).

3.1.4.- Modelo de Evaluación del Desarrollo del personal implicado

Desarrollado por Backer, Hamilton y McLaughlin (1984) fue fruto de un estudio comparativo realizado en varios distritos norteamericanos sobre actividades de

desarrollo de personal utilizando metodologías de análisis del coste/beneficio de las actividades desarrolladas mediante programas de educación para la carrera, para utilizarlas en toma de decisiones sobre programas ulteriores y facilitar la elección de las alternativas más favorables.



(Adaptado de Backer, Hamilton y McLaughlin, 1984)

Cuadro 1.2

En el estudio, tal y como nos refieren sus autores, se consideraron diferentes clases de costes educacionales, tales como los costes de participación (monitores o educadores, incluyendo la utilización voluntaria de tiempos), costes personales de los estudiantes por pérdida de interacción con sus profesores cuando las actividades se realizan en horas escolares y otros factores de coste.

Como se refleja en el cuadro 1.2, los procedimientos (aprendizaje y mejoramiento) utilizados fueron valorados mediante diseño pretest/postest en base a las habilidades actitudes y realizaciones de los educadores, habilidades de los estudiantes y otros factores relativos al entorno escolar como materiales disponibles, contexto social y trato de los estudiantes. **Las fases de la implementación del modelo son las siguientes:**

a) **Problemática de las decisiones a tomar:** se refieren a la coordinación del programa de educación para la carrera, de la inspección, del consejo escolar, de la previsión de los participantes (profesores, orientadores, otro personal de la escuela), de la presentación de la información de desarrollo del personal, de las asociaciones de padres y de otras instituciones específicas.

b) **Identificación de las decisiones:** se trata de

decidir si se apoyan las actividades de educación para la carrera, si se participa o no en las mismas y de cómo cambiarlas. El primer caso implica a **todos o buena parte de los miembros** de la institución y a aspectos como, por ejemplo, el presupuesto escolar. El segundo bloque de decisiones afecta especialmente al **personal de apoyo** porque será un importante suministrador de datos; en este caso deben conocer perfectamente los objetivos y las decisiones a tomar para decidir su participación e involucrarse plenamente en el programa.

Respecto a la **toma de decisiones sobre el cambio** de actividades es necesario contar con previsiones en el modelo de evaluación de educación para la carrera sobre resultados y efectos de varios factores que actúan positiva o negativamente; es sabido que en la **discusión** de las sesiones de evaluación pueden presentarse experiencias relevantes de algunos de los participantes, mostrando un ambiente positivo, o bien la ausencia de participación crítica, denotándose una situación negativa.

c) **Identificación de los argumentos fundamentales que favorecen diferentes elecciones:** es necesario establecer las ventajas e inconvenientes de cada elemento de la toma de decisiones. Es decir, un procedimiento **consensuado** de toma de decisiones por el que, por ejemplo, puede realizarse un listado de los "pros y contras" que

pueden afectar a la continuidad del programa, con escasos recursos por ejemplo, para ser modificado en algunos de sus componentes.

d) **Identificación de la información necesaria para probar estos argumentos:** se trata de recopilar juicios rigurosos y convincentes para apoyar los argumentos empleados, es decir, el propósito es proveer la información necesaria para desarrollar cada uno de ellos.

e) **Previsión de la recogida de datos:** la recogida de los datos no difiere sustancialmente de otros modelos de evaluación. No obstante los autores señalan algunas peculiaridades en este tipo de proceso para el colectivo que suministra la información mediante la especificación de cinco etapas: (1) aumentar el consenso en la utilización de varias fuentes de información (2) desarrollar el listado y localización del personal (3) generar formas y procedimientos de recogida de datos (4) planificar la recogida de datos antes, durante y después de las actividades de desarrollo del personal, y (5) preparar los procedimientos de utilización de los datos y evaluar las decisiones fundamentales.

El modelo, que se enmarca en la corriente de **análisis costo/beneficio** pero conectando en gran parte de sus supuestos con la moderna corriente del **Desarrollo**

Organizacional (DO), constituye una interesante y novedosa forma de abordar la evaluación de algunos componentes o procesos específicos en educación para la carrera. En esta corriente, al igual que en el modelo anteriormente comentado, sus autores sostienen que el desarrollo de actividades auxiliares siempre requiere esfuerzos de inversión y que su evaluación permitirá determinar el tiempo que estas inversiones deben seguir manteniéndose, así como responder responsablemente de la inversión pública realizada por los agentes sociales.

3.1.5.- Evaluación Medios Técnicos y Materiales Específicos

En este modelo, desarrollado por Jung (1984) durante la década de los setenta, tanto el concepto y el procedimiento de evaluación utilizados, como los métodos científicos en los que se basan, no son sino un conjunto de estrategias que ayudan a la mejora de la **efectividad** y **eficiencia** para conseguir los resultados deseados, así como una medida de garantía para los propios usuarios y para otros a los que se extiendan dichos aspectos.

El autor sostiene que un producto de educación para la carrera es un conjunto de materiales, medios o procedimientos escritos diseñados para producir unos resultados educativos específicos en un colectivo

determinado; así, por ejemplo, los libros de texto o conjuntos de actividades escritas, las cintas de audio o vídeo, etc, se utilizan habitualmente como objetos de evaluación por parte de este modelo. Los factores comunes son que deben reunir son:

- Ser medios o materiales escritos.
- Tener un conjunto de resultados previstos para un colectivo definido.
- Obtener la replicación en diferentes situaciones utilizando los mismos medios o materiales.

Este modelo incorpora las dos formas de evaluación propuestas por el modelo de Scriven (1967): **formativa** y **sumativa**. La primera suele utilizarse para la conceptualización y elaboración inicial de un medio técnico o material específico; la segunda es más apropiada para la aplicación de la versión operativa del mismo que puede llevar a la satisfacción de los usuarios o a su abandono si sus imperfecciones no pueden fácilmente corregirse.

En esta línea el modelo suele establecer **dos fases de implementación**: la preimplementación y la implementación propiamente dicha, aunque no existe una línea divisoria claramente establecida entre ambas. Para la primera fase se describen un conjunto de procesos y procedimientos apropiados de evaluación formativa; en la

segunda fase se describen los conceptos y procedimientos más adecuados para realizar la evaluación sumativa.

a) Fase de Preimplementación

Antes de realizar la evaluación formativa es necesario preguntarse y por tanto evaluar la necesidad de elaboración de ese producto. Si los medios técnicos o materiales están pensados y elaborados desde fuera del programa posiblemente los esfuerzos de mejora del mismo se limiten al establecimiento de su eficiencia y de su efectividad.

Un ejemplo interesante ofrecido por el autor y que nos puede ayudar reflexionar en la construcción de materiales didácticos de educación para la carrera, es el que se produjo en un distrito escolar norteamericano cuando un grupo de profesores fueron requeridos por el Assistant Superintendent for Curriculum Development para elaborar en el mes de marzo una unidad de educación para la carrera destinada a integrarla en el curriculum del grado séptimo, en el mes de septiembre. Aunque los profesores empezaron la tarea inmediatamente y trabajaron durante el verano, no hubo oportunidad para realizar un estudio piloto de la unidad antes de empezar el periodo escolar. Su aplicación más reciente encontró serios problemas: a los estudiantes no les gustaba las actividades de aprendizaje que ellos

habían construido y sólo algunos estudiantes lograron los resultados deseados en las pruebas finales de la unidad. Obviamente hubo que realizar revisiones intensivas del material y suspender su aplicación hasta que la adecuada finalización del conjunto del material.

b) Fase de Implementación

Depende de si el desarrollo de los medios técnicos o materiales de educación para la carrera son responsabilidad de autoridades externas a la determinación de la efectividad y eficiencia de dichos productos, pero en cualquier caso los potenciales usuarios de estos medios técnicos y materiales necesitan tener una garantía de la calidad de los productos que utilizan. Por ello la evaluación sumativa debe realizarse inmediatamente después de finalizada la elaboración del producto específico.

Estos estudios de evaluación sumativa señalan a los diseñadores la validez empírica a corto plazo y, mediante la comparación inmediata entre los resultados de la aplicación con resultados a largo plazo, se utilizan para predecir o confirmar adecuadamente que los efectos del producto son estables en el tiempo.

Uno de los trabajos, referido por el autor del modelo para ilustrar la necesidad de esta fase de

evaluación, fue un estudio de campo realizado durante el curso 1977-78 sobre materiales específicos para combatir los estereotipos sexuales en la educación para la carrera utilizados en el distrito escolar de Belleshore (Washington) donde se encontraron evidencias de efectividad por su atractiva presentación y simplicidad de uso, además de reunir interesantes actividades que mejoraban las habilidades de los estudiantes, independientemente de su nivel de aprendizaje. Pese a ello, las conclusiones extraídas señalaron que, para la mayoría de los centros, no estaba claramente demostrada la participación presente, pasada y futura de las mujeres mediante diferentes roles profesionales en los libros de texto, materiales audiovisuales, programas de educación para la carrera y técnicas de enseñanza, aunque la legislación americana y las leyes del estado de Washington hablan de una disminución del factor de discriminación sexual, en todos los aspectos del sistema educativo. Por ello, los educadores del país intentan encontrar medios y materiales que presenten a las mujeres y hombres en roles personales y ocupacionales no estereotipados.

En definitiva, las evaluaciones realizadas a la luz de este modelo pretenden responder a si los materiales pueden utilizarse e implantarse por los usuarios sin el control directo del diseñador del medio, es decir, a si contiene todos los ingredientes necesarios, tales como

instrucciones de uso, guía didáctica, etc. para su desarrollo con las totales garantías.

Además en la estimación de los resultados se debe tener presente, como señalan sus autores, si se producen estos resultados con un mínimo de efectos no deseados por el conjunto de los miembros del colectivo destinatario de la intervención y si es asequible para los usuarios la relación coste/efectividad. El modelo prevé también la estimación de la estabilidad en los resultados, es decir, si pueden los efectos prolongarse en el tiempo y si hay evidencias de generalización de los mismos a otros colectivos semejantes.

3.1.6.- Evaluación de la Implementación del Curriculum

Para la elaboración de sus trabajos a finales de la década de los setenta, el autor del modelo argumenta siguiendo a Hoyt (1977), que no debe realizarse una separación empírica del curriculum de educación para la carrera sino sumergirse en el curriculum escolar, por lo que hace gran hincapié en lo que denominó "entretejer" o "insertar" estas ideas dentro del curso normal del curriculum. Ello constituye un procedimiento que consigue interrelacionar la escuela y el trabajo. Por tanto la evaluación del curriculum de educación para la carrera se

ve altamente influenciada, o no difiere sustancialmente, de la evaluación del curriculum escolar considerado en su conjunto (Jones, 1984). Este autor especifica su modelo en pasos o tareas a realizar para la evaluación de la implementación del curriculum de educación para la carrera que se puede agrupar resumidamente en las fases siguientes:

a) Definición y descripción del problema:

Tarea (1).- Líneas generales de evaluación de la implementación de programa de educación para la carrera.

Tarea (2).- Definición del programa curricular y de los participantes implicados.

Tarea (3).- Identificación de los colectivos interesados en obtener información del estudio.

Tarea (4).- Especificación y priorización de las necesidades.

Tarea (5).- Descripción del modelo o aspectos más importantes en los que se basa el programa.

b) Planificación y diseño de la evaluación:

Tarea (6).- Formulación de las cuestiones a responder.

Tarea (7).- Especificación de los datos y de las fuentes de datos necesarios.

Tarea (8).- Declaración de los resultados

deseados, de los objetivos y de los indicadores.

Tarea (9).- Poner especial atención en los aspectos inesperados, tanto respecto a los resultados positivos previstos por el programa como en los posibles efectos negativos.

Tarea (10).- Seleccionar, adaptar o desarrollar instrumentos y procedimientos para evaluar el desarrollo del programa curricular, así como sus resultados inmediatos.

Tarea (11).- Realizar un estudio piloto y revisar el tratamiento de educación para la carrera, instrumentos y procedimientos de evaluación.

Tarea (12).- Selección y especificación del diseño y de las alternativas de análisis.

Tarea (13).- Planificación del muestreo.

Tarea (14).- Finalizar el diseño de evaluación y planificar la recogida, procesamiento, clasificación y disposición de los datos.

c) Implementación del diseño de evaluación, realización del muestreo y recogida de datos:

Tarea (15).- Seleccionar la muestra y administrar procedimientos e instrumentos de evaluación.

Tarea (16).- Recoger, procesar, clasificar y analizar los datos.

d) **Interpretación, informe y utilización de los resultados de la evaluación:**

Tarea (17).- Interpretación e informe de los resultados de la evaluación.

Tarea (18).- Utilizar los hallazgos para tomar decisiones respecto al programa.

Desde luego el desarrollo de este modelo suele adoptar una perspectiva de evaluación bastante más global que la de los anteriores por lo que, al igual que el modelo de "Facilitación", podría considerársele bastante cercano a los modelos de evaluación más comprensivos como los que reseñaremos seguidamente.

3.2.- MODELOS COMPENSIVOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA

Como hemos visto, pese a los esfuerzos realizados, la evaluación de actividades y programas de educación para la carrera durante la década de los setenta ha consistido, principalmente, en informar sobre determinados tipos de programas, actividades y de los servicios ofrecido respecto a ellas. Como señalan Borders y Drury (1992) estos esfuerzos se han centrado en describir los servicios realizados, el porcentaje del tiempo que pasaban los orientadores en cada actividad y número de

estudiantes atendidos.

Sin embargo, durante la pasada década han surgido iniciativas bastante generalizadas en los diferentes estados norteamericanos que intentan introducir los planes de evaluación en el desarrollo normal de las actividades de los centros, dedicándose preferentemente a precisar los resultados que obtienen en el desarrollo de las competencias específicas de educación para la carrera de los estudiantes y el deseo de mejora de los resultados globales de los programas escolares.

3.2.1.- Modelo general de trabajo

Según la revisión de Borders y Drury (1992) este tipo de evaluaciones se desarrollan en el marco de un programa de orientación escolar comprensivo, en los que la evaluación se incluye de forma integrada en un ciclo continuo de planificación y desarrollo del programa.

Como señalan Gysbers y Henderson (1988), demostrando la responsabilidad mediante la valoración de la efectividad del programa de orientación y del proceso de estas intervenciones, se ayuda a asegurar que los estudiantes, padres, profesores, administradores y el público en general continúan beneficiándose de la calidad de estos programas comprensivos. El modelo general de

trabajo suele seguir las siguientes **fases**:

a) Especificación de **sistemas** de competencias escritas para los diversos **dominios** del aprendizaje (educacional, profesional, personal, social, etc.) y **objetivos** (conocimiento, habilidades, procedimientos, actitudes) coherentes con los objetivos del centro y con el programa de orientación diseñado para ello.

b) Realizar una **valoración de necesidades** que determine las capacidades y deficiencias (competencias) de los estudiantes.

c) Especificar los **objetivos del programa**.

d) **Prioridades** del contexto.

e) **Diseñar e implantar** el programa de actividades

f) **Evaluar** la efectividad del programa.

g) **Mejora del programa** mediante la utilización de los resultados de evaluación.

Como puede apreciarse, desde este modelo la evaluación es vista como un **proceso continuo de mejora** del programa de orientación escolar, o sea que en este sentido es esencialmente *formativa*. La formulación de las competencias de los estudiantes a través de la evaluación de necesidades suministra la estructura inicial para las metas del programas y sus actividades, mientras que la evaluación de los avances de los estudiantes (resultados)

y del desarrollo del programa de actividades (proceso) van más allá de la mera aplicación del mismo, es decir, se dirige a su mejora.

3.2.2.- Plan de evaluación comprensiva del MCGP

Dada la importancia de esta forma de entender la evaluación en educación para la carrera nos parece interesante el observar cómo se pone en marcha el modelo, mediante el análisis del plan de evaluación del Programa de Orientación Comprensiva de Missouri (MCGP), cuyos componentes estructurales y aspectos esenciales ya fueron tratados en el capítulo anterior.

El plan de evaluación del programa MCGP ha sido diseñado para valorar el alcance de las responsabilidades y evaluar sistemáticamente el programa de orientación en los diferentes centros e instituciones de cada distrito escolar, los orientadores escolares que lo están implantando y el impacto que los programas tienen sobre los estudiantes, escuela y comunidad. Como Gysbers y Henderson (1988) señalaron, el propósito de la evaluación es proveer datos para tomar decisiones sobre la estructura, el impacto del programa y el personal profesional implicado; en esta línea, la evaluación del MCGP, tal y como señalan (Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan, 1992:565), "es un proceso continuo que provee de retroalimentación a los orientadores y

administradores en la utilización y mejora del programa sirviendo para reunir con mayor efectividad las necesidades de los estudiantes, colegios y comunidad".

El modelo utilizado se basa en determinar los logros (competencias) no sólo de los estudiantes sino de todos los elementos implicados en el proceso. Tres son los grandes momentos evaluativos que se establecen en la evaluación del MCGP: evaluación del propio programa, del proceso y de los resultados. Veamos detenidamente cada uno de ellos.

3.2.2.1.- Evaluación del programa en sí mismo

El primer paso en el diseño de la evaluación del MCGP está dedicado a determinar si el programa ha sido diseñado de forma correcta. Las cuestiones recogidas por Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan, 1992:566) son las siguientes: ¿contiene la estructura apropiada (definición, filosofía, facilitación, consejos consultivos, recursos, organización de personal y presupuesto adecuado)?; ¿se han previsto los componentes procesuales (currículo de orientación, planificación individual, servicios específicos y sistema de apoyo) adecuados y es rentable el tiempo utilizado en implantarlo?; y, finalmente, ¿se han identificado y precisado previamente las competencias de los estudiantes?.

Además de estas cuestiones generales, se especifican diferentes interrogantes analíticos para cada una de los elementos del MCGP (ver cuadro 1.1). Respecto al marco teórico del programa, por ejemplo, se analiza si los contenidos ayudan a los estudiantes a adquirir competencia en el conocimiento de sí mismo y de los demás, en la exploración y planificación de su carrera y en el desarrollo educacional y vocacional, en base a las necesidades de los estudiantes.

Entre las previsiones evaluadoras del programa en sí mismo nos interesa destacar el análisis de la denominada "facilitación" para implantar el programa, que se realiza a través de un departamento de orientación bastante amplio para adecuarlo al personal del propio programa, recursos y equipamientos; se valora también si todos los estudiantes tiene un fácil acceso al mismo, incluyendo a aquellos con incapacidades físicas.

Otro elemento interesante es la evaluación sobre la constitución del consejo de orientadores y si éste tiene apoyo suficiente, ofrece asesoramiento y evalúa regularmente, si tienen bien definidas sus funciones y si asumen la necesidad de integrar el curriculum orientador en el conjunto del curriculum escolar, aunque sin perder la necesaria independencia. Además existe una previsión sobre la calidad y cantidad de las actividades de asesoramiento

individual y otros servicios específicos y de apoyo utilizados.

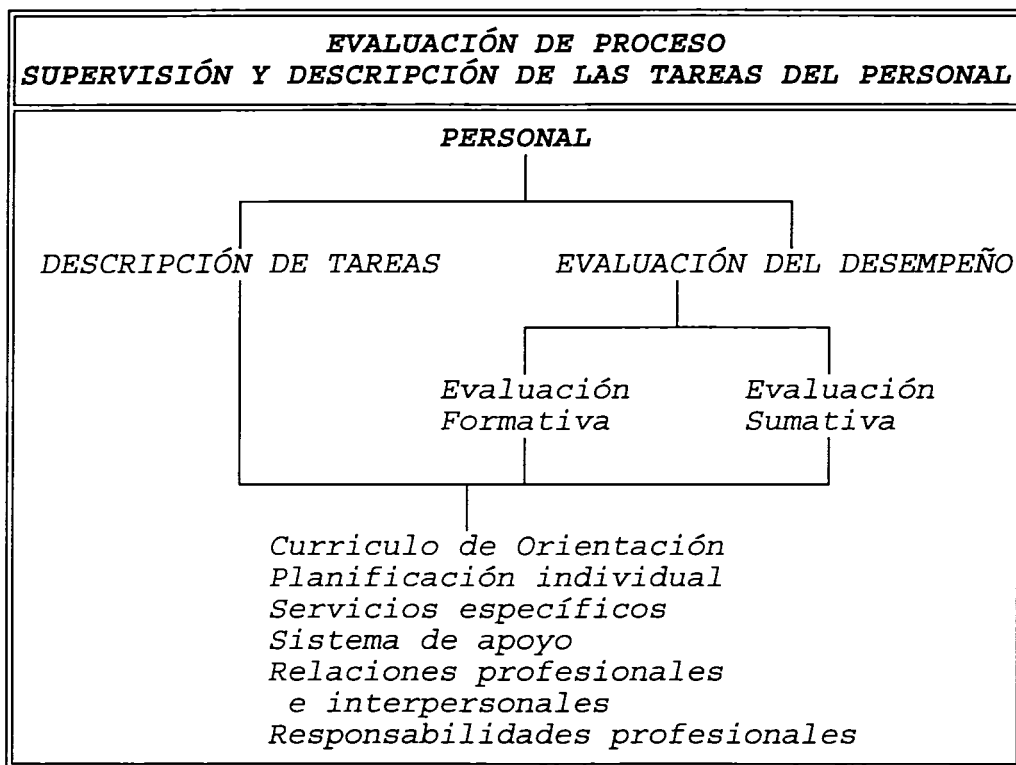
3.2.2.2.- Evaluación y Supervisión del Personal

Durante el transcurso de las actividades del programa se pone en marcha el modelo de evaluación y supervisión de las tareas realizadas por el personal implicado en el mismo (cuadro 1.3). La metodología utilizada es esencialmente descriptiva y se centra en conseguir los objetivos marcados previamente, según las necesidades detectadas. Se realiza una evaluación **formativa** mediante observación del funcionamiento de los servicios y de las relaciones interpersonales que se generan en el trabajo diario. Finalmente se realiza una síntesis o evaluación sumativa del conjunto de las observaciones registradas. Esta evaluación y supervisión del personal del programa conforma la **evaluación de proceso** del programa.

Para valorar las actividades que un orientador realiza mediante el MCGP es esencial, como señalan Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan, 1992), realizar una evaluación sistematizada basada en objetivos, tanto para el nivel de primaria, como para el de secundaria de primera y segunda etapa.

Utilizando la estructura del MCGP (cuadro 1.1)

como base de la actuación de los orientadores del colegio, se trata de valorar si la implantación del curriculum de orientación, la orientación individual y en pequeño grupo de los alumnos, las consultas con profesores y padres, las referencias que se dan a los estudiantes en coordinación con las agencias apropiadas, etc., se realizan conforme estaba previsto y si se cumplen las exigencias de dedicación horaria en su totalidad.



(Adaptado de Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan, 1992)

Cuadro 1.3

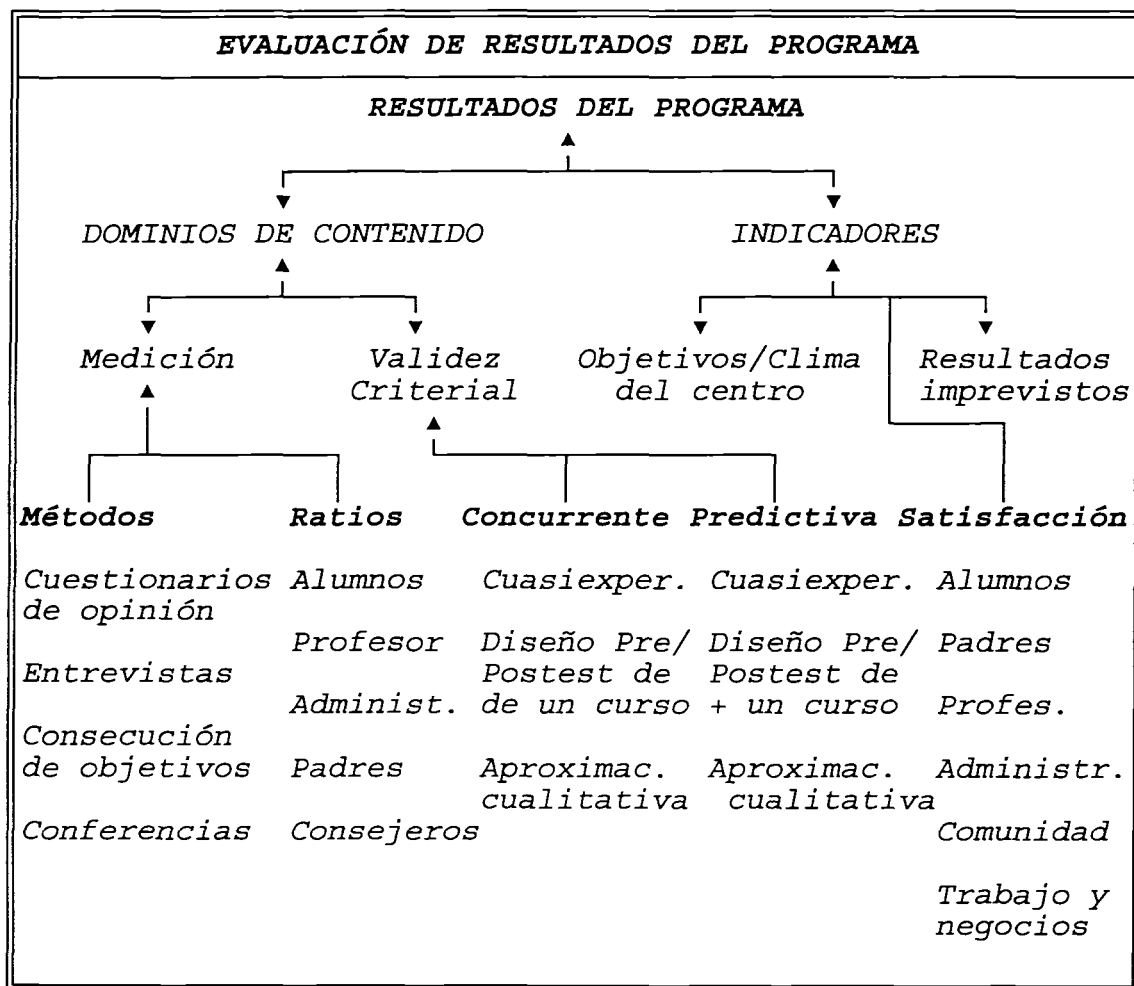
Hay que señalar, siguiendo Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan, 1992), que en el modelo de Missouri la evaluación formativa sobre los orientadores se completa por el director o el supervisor del centro y está basada en criterios previamente especificados. Se revisan durante este proceso las seis áreas de trabajo siguientes: curriculum de orientación, planificación individual, servicios específicos, sistema de apoyo, relaciones y responsabilidades profesionales. Para la evaluación sumativa, que sintetiza la información obtenida durante la evaluación formativa, las seis áreas de seguimiento son las mismas.

3.2.2.3.- Evaluación de Resultados de MCGP

En el modelo de evaluación de resultados del programa de Missouri, la evaluación de necesidades y el asesoramiento del comité consultivo se utilizan para identificar las prioridades orientativas y los objetivos del programa de orientación, que constituyen los puntos de referencia esenciales de las actividades. Para evaluar los resultados (Cuadro 1.4) se han diseñado **tres estrategias interrelacionadas** que han sido desarrolladas desde distintas perspectivas.

La **primera estrategia** consiste en utilizar diferentes procedimientos de medida generados y probados en

el transcurso del MCGP y validados en sucesivas repeticiones, así como instrumentos estandarizados cuyos ítemes se relacionen directamente con los objetivos de la orientación y con las capacidades de los estudiantes.



(Adaptado de Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan, 1992)

Cuadro 1.4

Estos métodos permiten identificar el porcentaje

de estudiantes a los que se ha extendido los contenidos prioritarios de la orientación así como el dominio logrado sobre estos contenidos. Además se utilizan las conferencias o entrevistas en las que los orientadores valoran los resultados de la orientación conjuntamente con los padres, profesores, administradores y los propios estudiantes.

Según Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan (1992), la validez de criterio, es la **segunda estrategia** de evaluación, que valorará a corto y medio plazo la consecución o no de los objetivos de los estudiantes. La diferencia antes/después sirve para determinar el rendimiento de los estudiantes a corto plazo. Tales estudios constituyen una estimación de la validez **concurrente**. En este tipo de investigación, se obtiene una medida independiente sobre los resultados de orientación de los estudiantes que siguen el MCGP según los dominios de conocimientos de sí mismo y de los otros, exploración y planificación de la carrera y desarrollo educacional y vocacional. La estimación de la validez **predictiva** permite una valoración de los resultados obtenidos por las actividades de orientación de los estudiantes más allá de un año académico.

Ambas evaluaciones, concurrente y predictiva, pueden incorporar los avances en los **modelos de ecuaciones estructurales** que utilizan técnicas de análisis

multivariable para identificar efectos debidos a las actividades específicas a través de los cuatro componentes del MCGP. Además, suelen utilizarse procedimientos de investigación **cualitativa** que permiten a los orientadores preguntarse sobre cuestiones no fácilmente tratables por los modelos predictivos cuantitativos. En este sentido, la metodología cualitativa y cuantitativa trabajan en colaboración para mejorar el programa de orientación.

La **tercera estrategia** de evaluación determina el **impacto del programa en los estudiantes** a través de indicadores del rendimiento (Gysbers, Hughey, Starr, y Lapan (1992). Según estos autores, uno de los indicadores utilizados son los índices de valoración del **impacto del programa en el clima del centro** y, así nos refieren por ejemplo, como en la Middle School de Missouri se aplicó un programa de modificación de conductas como parte integrante del programa de orientación que influyó en el clima del centro reduciendo el número de expedientes y el número de conflictos entre los estudiantes.

Otro aspecto interesante de esta estrategia es lo concerniente con la **satisfacción** de la comunidad educativa para lo que se suele preguntar específicamente sobre los resultados más relevantes del programa y sobre las recomendaciones para el mismo. Esta última estrategia de evaluación de resultados prevé, asimismo, formas de

evaluación para desvelar resultados no planeados.

3.3.- ¿COMO ELEGIR EL MODELO ADECUADO?

La selección del modelo dependerá de los componentes a evaluar lo que, a su vez depende de los objetivos o metas del programa. Lógicamente lo ideal es tener implantado todo un programa comprensivo de educación y orientación para la carrera y utilizar un modelo de evaluación, igualmente comprensivo; hoy están sentándose las bases para proceder de esta forma, puesto que los **departamentos de orientación** pueden, en el marco de sus competencias, y en colaboración con los **consejos escolares**, desarrollar programas de gran alcance.

No obstante, dada la tradicional ausencia de estos programas, será necesario proceder paso a paso. Así, como señala Mitchell (1984), si pretendemos organizar en un centro la educación para la carrera deberemos utilizar solamente el modelo de "Facilitación de la Carrera"; si se desea evaluar la eficacia del personal, se necesitará sólo el "Modelo de Desarrollo del Personal" y si se quiere evaluar todos los componentes de un programa integrado de educación para la carrera, habrá que utilizar el "Modelo de Implementación del Currículo".

Estos modelos se han desarrollado por numerosos

especialistas en evaluación durante varios años. Sin embargo, cada modelo es reflejo de lo que piensa su autor y de las diferencias entre los tipos de actividades y los contextos para los que se diseña. Por eso ninguno de ellos debe utilizarse tal y como ha sido concebido, sino que el evaluador, los orientadores y el resto de los participantes determinarán las necesidades y adaptarán el modelo a cada situación específica reconstruyéndolo o diseñando uno nuevo a partir las mismas, si es necesario.

Los métodos más utilizados por cada uno de estos modelos pueden variar, igualmente. La revisión efectuada por Borders y Drury (1992) nos señala que son múltiples las estrategias y procedimientos empleados. Su síntesis recoge como más utilizados, en educación y orientación para la carrera, los siguientes:

- **Evaluación desde la perspectiva de los participantes**, tales como valoración de aptitudes y respuestas a cuestionarios estructurados, que nos indica cómo la intervención fue percibida por aquellos a los que intentó ayudar, tanto directamente como indirectamente.

- **Observación directa**: es útil para determinar la naturaleza exacta del problema de un estudiante en un lugar determinado o, por ejemplo, el cambio en el comportamiento con el paso del tiempo.

- **Estudios de casos:** indicado para determinar las necesidades de un estudiante o un pequeño grupo de estudiantes. El estudio de casos es también una forma de aconsejar e intervenir con los estudiantes, con los profesores, padres o ambos.

- **Diseños pretest-postest:** permiten identificar los cambios en las necesidades o competencias del estudiante.

- **Modificación de conducta:** requiere que el orientador y el estudiante definan los objetivos específicos y secuenciales para lograr una meta particular y después observar la mejora de cada objetivo hasta que ésta se alcanza.

En definitiva, cada modelo requiere procedimientos particulares, instrumentos, diseño de evaluación, técnicas de análisis de los datos e informe del trabajo realizado y de las conclusiones obtenidas, dirigido a conjunto de la comunidad y a otros profesionales de la evaluación.

*
* S E G U N D A P A R T E *
* * * *
* * * *
* * * *
* * * *
* * * *

1.- INTRODUCCIÓN

El primer paso de nuestro trabajo consistió en la elaboración del proyecto o diseño de la evaluación. Como señala Pérez Juste (1989), toda investigación precisa de un **plan** o previsión de una serie de actuaciones adecuadamente estructuradas y secuenciadas sometido a consideraciones de **rigor**, tanto en el planteamiento cuanto en su ejecución y en la interpretación de sus resultados. La investigación evaluativa no es una excepción, máxime cuando se implica a diferentes colectivos de la comunidad escolar y se adquieren compromisos y responsabilidades de intervención orientadora.

Esta consideración exige un análisis claro y preciso de la naturaleza y el estado de la cuestión del **área problemática**, tal y como hemos realizado durante el transcurso de los capítulos que componen la primera parte de este trabajo. Pretendemos ahora concretar el planteamiento del proyecto evaluativo y su ejecución en los aspectos más estrictamente metodológicos.

Para ello abrimos esta segunda parte con una discusión metodológica sobre el enfoque del modelo y del diseño del proyecto evaluador utilizado, que delimita las elecciones efectuadas sobre las diferentes perspectivas adoptadas en el estudio para, en el capítulo quinto,

concretar los objetivos y las hipótesis que sirvieron de guía a nuestro trabajo. El capítulo sexto se dedica a abordar el resto de las cuestiones usuales en la planificación y realización de la investigación.

Con relación al **modelo**, hemos seguido una de las propuestas más recientes y actualizadas de los conocidos modelos de *Stufflebeam* y de *Scriven* desarrollados durante las décadas sesenta y setenta, cuyas aportaciones al campo educativo son de todos conocidas. Como veremos más adelante, utilizamos el modelo de evaluación de programas de orientación propuesto recientemente por *Pérez Juste* (1991,a,b; 1992), si bien, realizando las necesarias puntualizaciones que nuestro caso exigía en función de los condicionantes del contexto educativo y el proceso de evaluación realizado en el mismo.

En la planificación de los **objetivos** hemos considerado dos características esenciales: **coherencia con las necesidades y posibilidades de realización**. Con la primera hemos buscado dotar a nuestro trabajo de la mayor utilidad posible teniendo presente las carencias y demandas de los usuarios del programa. La segunda se ha reflejado en una variable del modelo que, como paso previo a la aplicación del programa, recogía las previsiones de viabilidad según la adecuación del plan diseñado a las circunstancias concretas de los centros.

Respecto de nuestras intenciones evaluadoras, hay que señalar que, si bien la mayoría de los objetivos e hipótesis estadísticas estaban previstas de antemano en la planificación del proyecto, en algunas ocasiones se fueron precisando convenientemente durante el desarrollo de la aplicación y, en otros casos, surgieron como nuevos interrogantes o cuestiones a verificar durante el transcurso del análisis de datos.

Como elemento sustancial del desarrollo de los objetivos e hipótesis, precisamos y justificamos las **variables** consideradas en la resolución de cada uno de ellos. Estas variables responden tanto a las previsiones del modelo adoptado como a los elementos del programa "¡Tengo que decidirme!" (¡TQD!) agrupándose en dimensiones para lograr una mayor facilidad en su comprensión. Estas dimensiones, que coinciden esencialmente con las del modelo, contienen en cada una de ellas aquellos aspectos o indicadores que responden más directamente a la naturaleza del problema. Como se puede apreciar seguimos las indicaciones de Selltiz y otros (1980) cuando señala que si el concepto se hace enormemente complejo y polifacético, el investigador que intenta especificar sus numerosos aspectos puede encontrar muy útil el tratarlos como conceptos separados, siendo cada uno de ellos más homogéneo.

Seguidamente abordamos en profundidad el **diseño**

cuasiexperimental y descriptivo-comparativo utilizado en la evaluación, para precisar posteriormente el resto de las cuestiones relacionadas con el plan de acción del trabajo que hemos realizado; es decir, el conjunto de las decisiones tomadas en la ejecución del diseño y las causas que las motivaron, relacionados tanto con la **población, selección y muestreo**, con los procedimientos utilizados en la **recogida de los datos**, así como respecto de aquellas circunstancias concretas, previstas o no, que rodearon todo el proceso de nuestra investigación.

Queremos advertir que en todas estas fases intentaremos ofrecer una exposición que refleje con exactitud **qué** se ha hecho en cada momento y **cómo** se ha realizado, indicando en todo caso las limitaciones y expectativas respecto a los logros, así como al rigor que se ha seguido en la consecución de los mismos.

C A P I T U L O C U A R T O

ENFOQUE Y MODELO DE EVALUACIÓN UTILIZADO

1.- **ENFOQUE METODOLOGICO DE LA EVALUACIÓN DEL ;TQD!**

Algunas cuestiones de enfoque metodológico se han venido avanzando cuando exponíamos los propósitos de nuestra investigación evaluativa. Entendíamos allí, un **quehacer riguroso y sistemático** amparado por los estudios de diferentes autores y por la consideración del modelo de evaluación de programas de orientación de Pérez Juste (1991,a,b; 1992) propuesto para nuestro contexto educativo según las aportaciones de los conocidos modelos C.I.P.P. de Stufflebeam y otros (1971; 1973; 1976; 1987) y de evaluación sumativa de Scriven (1967; 1983), entre otros, como guía de la evaluación del ;TQD!. Veamos ahora qué elementos particulares conforman la vía metodológica utilizada.

1.1.- **ENFOQUE DEL MODELO EVALUATIVO**

Diferentes son los **enfoques teóricos** que pueden contextualizar una evaluación. En la exposición sobre la revisión de la literatura científica, realizada en el capítulo tercero, hemos señalado un conjunto de elementos y enfoques o perspectivas que pueden caracterizar la forma de intervención concreta enmarcada por cualquier modelo evaluativo. Aunque señalábamos la tendencia actual por flexibilizar las prácticas tradicionales en este campo, ello no exime de la necesaria explicitación sobre los

criterios de enfoque y las consideraciones de rigor seguidas en la misma.

Para De Miguel (1989), entendida la institución escolar como una organización, la relación entre teoría y evaluación es tan estrecha que cabe hablar de tantos modelos de evaluación de organizaciones educativas como enfoques teóricos se formulan. Este autor, revisando los trabajos de Bidwell y Abernathy (1979), Scott (1981) y Boyaw (1982), clasifica los enfoques teóricos en dos ejes que contrapesan los criterios de cualquier evaluación en las instituciones educativas: racional/social; abierto/cerrado; estático/dinámico; técnico/cultural; y positivo/interpretativo.

Estas opciones metodológicas configuran de manera global cualquier propuesta de trabajo evaluativo; sin embargo como indica Pérez Juste (1988,b) es fácil comprender que no siempre estas opciones son radicales, sino que pueden ser consideradas como los extremos de un **continuum**. Una interpretación semejante la realizan Evertson y Green (1989) indicando que el contexto es determinado por el enfoque de investigación, pudiendo moverse en el continuo que va desde enfoques **más exclusivos** a los **más inclusivos** según una serie de indicadores mediatizados por las teorías aplicadas, por las convicciones del investigador, por las preguntas formuladas

y por los instrumentos utilizados.

*Siguiendo estas orientaciones intentamos discutir y reflexionar con diferentes responsables de los servicios de orientación y apoyo a los centros de Sevilla sobre cuáles serían los criterios que nos permitirían abordar con mayores garantías nuestro trabajo. El análisis señaló la conveniencia de no "adscribirse" a determinados enfoques sino que deberían ser, por el contrario, la naturaleza del problema y las características contextuales las que definirían los criterios a utilizar. Según ello, consideramos que la evaluación del nuevo programa en los centros necesitaba realizarse en razón a los **criterios o perspectivas** que detallamos a continuación.*

1.1.1.- Complementariedad racional/social

*Mediante la utilización de un enfoque básicamente **social**, que situara los procesos de **evaluación interna** relacionados con la satisfacción de necesidades, alternativas de organización, activación de la toma de decisiones, desarrollo vocacional y cambio como elementos importantes en la estimación de los productos dentro de un enfoque global de **evaluación externa** que permitiera una clara contrastación de las valoraciones efectuadas y de los efectos producidos en cada centro de aplicación del programa.*

El programa ¡Tengo que Decidirme! (¡TDQ!) ya se encontraba en el mercado en el momento de afrontar nuestro trabajo y fueron numerosos los centros de Bachillerato y orientadores que ya habían decidido su utilización. Por otra parte, algunos miembros de los servicios de orientación y de apoyo a la escuela mostraron su interés por realizar una evaluación del programa en colaboración con la Universidad y recogimos, también, iniciativas semejantes de profesores o equipos directivos de algunos centros.

Parece obvio que estas iniciativas internas al Sistema Educativo y a la vida de los centros señalaban la necesidad de conocer la calidad y eficacia de este nuevo programa, como respuesta a la demanda de los centros, aunque en algún caso la necesidad haya sido provocada por los propios orientadores interesados en función de su trabajo y vinculación con sus institutos.

Estos hechos, por tanto, nos permitían utilizar este tipo de enfoque. Diferentes miembros de la comunidad escolar y la colaboración de algunos servicios de orientación externos a los centros aportaron sus conocimientos de la realidad educativa y sus opiniones sobre la conveniencia y posibilidad de los elementos del diseño, interviniendo en su propia ejecución y desarrollo posterior.

Nuestro papel tuvo una doble vertiente: desde una perspectiva interna, fundamentalmente técnico y de coordinación, resolviendo el diseño y tomando las correspondientes decisiones sobre el mismo; desde un enfoque externo buscamos las concurrencias y discrepancias entre las diferentes unidades de análisis.

La **complementariedad de ambos enfoques** nos parece especialmente indicada para nuestro caso porque refuerza la valía de los resultados aportados, concede mayor credibilidad a las valoraciones y, sobre todo, porque al ser promovido **desde dentro**, permite el **desarrollo personal** y la mejora consiguiente del sistema (Pérez Juste y Martínez, 1989).

1.1.2.- Consideración de los centros abiertos

Este enfoque opta por la consideración de los centros **abiertos** o **contextualizados** en su zona o distrito educativo. En este sentido los servicios de apoyo insertos en la vida ordinaria del centro se considera la forma natural de trabajo. De hecho, estos servicios recogen en sus planes de trabajo iniciativas de este tipo y, viceversa, en muchos casos los centros incluyen en sus planes anuales las actividades que los servicios de orientación y apoyo u otras instituciones realizan en ellos.

A tal efecto, una reciente investigación llevada a cabo por el equipo Métodos de Investigación y Diagnóstico en Orientación (MIDO) de la Universidad de Sevilla sobre las necesidades e impacto de la intervención realizada por los EPOEs, deja patente la necesidad de incrementar el volumen de la misma en los centros de EE.MM., siendo calificada esta intervención como baja por el 100% de los equipos de sector encuestados. Esta necesidad coincide con las demandas de "programas destinados a alumnos" y "asesoramiento" señaladas como prioritarias por la comunidad educativa. Al mismo tiempo, los resultados revelan un alto interés de los equipos (88%) en colaborar con la Universidad, respecto a su formación y actualización, señalando la "investigación" como materia prioritaria (44%) e identificando la "orientación vocacional" como uno de los temas de mayor interés (Alvarez, Cruz, García y Rodríguez, 1993).

Estos datos revelan la necesidad de mejorar la **permeabilidad** entre los diferentes agentes institucionales para provocar unos centros cada vez más abiertos a la comunidad educativa, entendiendo que mediante actividades evaluativas de este tipo se pueden afectar positivamente las condiciones que contribuyan al **desarrollo** y mejora de los procesos de apertura y contextualización. Obviamente, tener en consideración este criterio no significa que en la realidad sea totalmente efectivo, pero sí que, según las

necesidades manifestadas por los orientadores en el estudio señalado, sea posible considerar este elemento de apertura.

1.1.3.- Tendencia al dinamismo

El tercer criterio que hemos utilizado asume que las propias instituciones educativas son capaces de cambiar su situación, ciertamente estática, por una más dinámica en la que la orientación que se realiza, intervenga como elemento de autotransformación de la propia actividad académica, en consonancia con la base teórica (approche éducative) de programa de orientación "Tengo que decidirme". Este **dinamismo** ha impregnado tanto la aplicación contextualizada del programa como su valoración, como veremos más adelante.

Además, la progresiva incorporación de orientadores a los centros de EE.MM. es otro de estos elementos de dinamismo que permitirá la creación y desarrollo de los Departamentos de Orientación como plasmación organizativa y garantía práctica del principio según el cual, la orientación forma parte esencial de la actividad educativa (MEC, 1989). Sobre esta base, cuando ha sido posible, se ha contado con orientadores internos durante la mayor parte de las fases del trabajo y en otros casos los miembros de los equipos de orientación externos se han involucrado en la vida de los centros.

1.1.4.- Equilibrio técnico/cultural

Como cuarto principio en la configuración de nuestro enfoque metodológico, hemos buscado un equilibrio entre la consideración de los aspectos particulares de la cultura o idiosincrasia de cada centro, que permitiera crear el clima del proceso de implementación particular, y las posibilidades técnicas de organización de la evaluación para todos los centros en condiciones comparables.

Según ello, la incorporación de representantes y/o colaboradores de la aplicación en cada uno de ellos nos ha parecido decisiva. A tal efecto se constituyó, ya en la fase de diseño, un Grupo Especial de Decisiones, que en adelante denominaremos GRED, formado por diferentes responsables internos y externos de la aplicación del programa en los centros. Para ello, se contactó con los Equipos de Promoción y Orientación Educativa de Sevilla (EPOEs), como equipos de apoyo a los centros en materia de orientación (en la actualidad estos equipos están en fase de reorganización integrándose con los equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración y los Servicios de Apoyo Escolar). Estos orientadores son los responsables de dinamizar los Departamentos de Orientación, o cualquier iniciativa de esta naturaleza en los centros andaluces y, por lo tanto, forman parte de su staff o personal complementario habitual (Gómez Dacal, 1985).

Ahora bien, las exigencias técnicas del proyecto evaluativo que se iba planteando aconsejaba que, una vez realizado el oportuno consenso de planificación, se realizará un desarrollo del plan de características homogéneas para todos los centros con objeto de obtener resultados de la aplicación del programa en condiciones comparables, como ya hemos señalado. Para ello, la utilización de un modelo de corte tecnológico, pero enfocado de forma pragmática, es decir, adaptándose a las circunstancias concretas de la aplicación lo consideramos muy recomendable.

1.1.5. - Complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativo: Pragmatismo

La perspectiva **pragmática** se pone al servicio de los objetivos de la evaluación e incluye la utilización tanto de métodos cuantitativos como cualitativos. Ello comporta, como vimos en la primera parte, una filosofía praxeológica y una complementariedad entre los métodos, permitiendo que metodologías cualitativas, utilizadas habitualmente en los estudios de campo, puedan complementar a los diseños experimentales ilustrando sus hallazgos o aclarando sus respuestas.

Esta posición es apoyada en la actualidad por la mayoría de los evaluadores; además son numerosos los que

realizan esfuerzos teóricos de profundización metodológica en este campo e indican esta conveniencia. Por ejemplo Ianni y Orr (1986) defienden la complementariedad de las metodologías cualitativa y cuantitativa precisando incluso aspectos particulares entre las diferentes técnicas y procedimientos evaluativos; así afirman, entre otros ejemplos, que la observación de campo puede ampliar la estructura teórica de la encuesta y validar sus resultados.

Aunque las ventajas de este tipo de enfoque parecen obvias en investigación evaluativa, son pocas las tentativas de unir la evaluación de proceso con la determinación de los logros en evaluación de programas. Una interacción de este tipo debería suponer un análisis cuantitativo del proceso que permita describir lo que ha sucedido en la aplicación del programa. Un ejemplo claro de este enfoque es el ofrecido por Hollister y otros (1986) en la evaluación de un programa de transición al empleo donde argumentan sobre la conveniencia de realizar una conexión entre el análisis de proceso y el de impacto considerándolo como un importante objetivo en su investigación evaluativa.

1.2.- ENFOQUE TEORICO DEL PROYECTO EVALUADOR

Si las discusiones acerca de los diferentes enfoques modélicos (Escudero Escorza, 1991) son polémicas y controvertidas, las relacionadas con el **diseño** de la

evaluación no lo son menos. De Miguel (1989) clasifica, análogamente, los diseños de investigación en el campo de la evaluación de organizaciones entre dos polos, según estén determinados por indicadores relativos a la eficacia y eficiencia o sobre aspectos relacionados con los procesos de transformación o mejora. Según este autor los indicadores actuales tienden a centrarse sobre actividades de ensayo e innovación y apostar por la **efectividad** (eficacia y cambio) frente a la eficiencia.

En este sentido nuestro estudio ha pretendido determinar la evaluación tanto de la **eficacia** de la innovación como de los **cambios** que ha supuesto en las necesidades relacionadas con la toma de decisiones de carácter vocacional para alumnos que están a punto de finalizar sus estudios no universitarios y se disponen para esta difícil y decisiva tarea, así como los cambios producidos en los centros la introducción del programa.

Naturalmente, se comprende fácilmente que los cambios en las instituciones educativas, interpretados de forma compleja, no son radicales sino que necesitan de un proceso paulatino de introducción, consolidación y desarrollo. Por ello, compaginar la **evaluación general** para todos los centros, considerados de forma grupal, con el **análisis comparativo** puede ser especialmente indicado para estimar el cambio introducido por el programa en el

contexto mismo de los propios complejos educativos. La determinación efectiva de los aspectos de consolidación y desarrollo se escapan por el momento a nuestras pretensiones, puesto que incluirían un estudio longitudinal a largo plazo, no abordable en la actualidad por razones obvias. No obstante si hemos realizado una primera aproximación a corto plazo, como veremos más adelante.

La importancia de la evaluación que hemos emprendido y el talante innovador del ;TQD! en nuestro contexto nos ha permitido, además, completar este proyecto desde una perspectiva de corte dinámico, orientada por un enfoque de **desarrollo institucional**, tal y como defendíamos anteriormente. El mismo Cronbach (cit. Stufflebeam y Shinkfield, 1987) cree que ningún individuo está totalmente cualificado para encargarse él solo de la planificación y la interpretación; casi siempre la responsabilidad debe ser compartida por un equipo.

De acuerdo con ello, nuestra **planificación evaluativa** recogió íntimamente unidos dos niveles de ejecución: un primer **nivel general** de diseño y adjudicación de responsabilidades compartidas en equipo y un segundo **nivel particular** que permitiera al GRED y a los tutores una labor reflexiva y experiencial, tendente principalmente a la recopilación y consideración de los procesos más que de los resultados.

Hay que señalar, para finalizar esta discusión, el acercamiento que esto supone a una situación en la que, dentro de un **modelo de investigación de carácter tecnológico**, con un diseño de evaluación **pretest/postest** completado con un **estudio comparativo de grupos**, cuyo objetivo es evaluar la efectividad producida por la transformación de la práctica orientadora a través del nuevo programa mediante el cambio de necesidades en los usuarios, tanto en los aspectos intrínsecos como extrínsecos de la propia evaluación, se ha utilizado una metodología de trabajo de **cierto acercamiento a la investigación en la acción** (Quinn, 1980; Clark, 1982; Haynes y otros, 1986; cit. De Miguel, 1989; Midkiff y Burke, 1987), ya que todo el planteamiento del proyecto y su aplicación ha permitido el desarrollo profesional y la potenciación de los servicios de apoyo a la escuela, al tiempo que se estimaban los efectos del propio programa.

Naturalmente, este enfoque ha sido posible evaluando desde una **vía ecléctica**, cada vez más reconocida en sus trabajos por diferentes investigadores de nuestro país (Repetto, 1987; Pérez Juste, 1988,b; Alvarez, Echeverría, Marín, Rodríguez Espinar y Rodríguez Moreno, 1989; Bartolomé, 1990; Sanz Oro, 1990; Alvarez Rojo, 1991; entre otros) que ha pretendido dotar a nuestra estudio de una perspectiva **comprensiva, flexible e integradora**, de acuerdo con buena parte de los evaluadores del movimiento

de educación para la carrera, tal y como hemos visto en la primera parte del trabajo.

2.- MODELOS DE EVALUACIÓN CONSIDERADOS

El modelo de evaluación de programas de orientación de Pérez Juste (1991, a, b; 1992) propuesto para nuestra **investigación evaluativa** hunde sus raíces en los conocidos modelos CIPP de Stufflebeam y de Scriven desarrollados a finales de los años sesenta y principios de los setenta que, como hemos visto en la primera parte, han servido y sirven de inspiración para la elaboración de buena parte de los modelos utilizados en evaluación de programas de educación para la carrera. Consideraremos brevemente los elementos fundamentales de cada uno de ellos y sus aportaciones reales a nuestro trabajo evaluativo.

2.1.- EL MODELO C.I.P.P.

La consideración de las aportaciones del modelo CIPP de Stufflebeam (1971; 1973; 1976; 1987) se debe a su marcado pragmatismo, absolutamente necesario según nuestros propósitos, y de acuerdo con Pérez Gómez (1985), a las sobresalientes características de orientación práctica, relevancia de información y énfasis en la utilidad para la acción racional.

Como es sabido, este modelo organiza el proceso evaluativo en cuatro fases bien diferenciadas: **contexto, entrada, proceso y producto**; cada una de ellas tiene unos objetivos esenciales, unos métodos específicos y unos aspectos directamente relacionados con la toma de decisiones para dirigir el proceso de cambio. Naturalmente, cada fase puede ser considerada con un peso diferente según los intereses u objetivos de cada evaluación.

En nuestro caso los distintos elementos de cada una de las fases anteriores cobra mayor o menor relevancia en función de su contribución al proceso de investigación sumativa puesto que el estudio se centra mucho más en los **logros** que en el resto de los momentos de la evaluación, ya que el programa ¡TQD! ha sido sometido anteriormente a una evaluación de diseño (Alvarez, 1991,c) y se encuentra en el mercado como un soporte didáctico ya definido.

No obstante, como han señalado sus autores, el propósito más importante no es demostrar sino perfeccionar (Stufflebeam y Shinkfield, 1987); por ello, como veremos más adelante en el modelo de evaluación utilizado, es necesario la emisión de un juicio del programa en sí mismo que recogerá diferentes aspectos de la evaluación de contexto y de entrada, como la adecuación de sus metas por comparación con las necesidades de los alumnos a las que presumiblemente sirven o la asociación de su contenido con

el modelo teórico en el que se inspira, entre otras.

Veamos resumidamente el modelo CIPP para cada una de las fases. Queremos advertir que, según la literatura revisada, podría utilizarse cada fase como momentos independientes aunque inseparables de determinados aspectos de la evaluación; parece evidente que unos momentos se integran y apoyan en los precedentes por lo que carecerían de sentido sin ellos y que, además, una valoración de resultados relativos a una determinada situación contextual pueden ser de dudosa validez si se refieren a otras situaciones o contextos diferentes. Esto es, si se considera en el estudio que la evaluación de resultados no debe prescindir de las etapas anteriores y que, por tanto, es necesario tener en cuenta al menos aquellos aspectos imprescindibles en la valoración de los logros, estamos afirmando, obviamente, que existirá un mayor nivel de evidencias sobre el programa que pueden revertir en mayores y mejores posibilidades de mejora del mismo, que si se consideraran independientemente las distintas fases del modelo evaluativo.

a) **Evaluación de contexto**

Los **objetivos** que persigue este tipo de evaluación se centran en definir el contexto institucional identificando la población objeto de estudio y valorando

sus necesidades, así como identificando los problemas que subyacen en la satisfacción de las mismas y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.

Los autores proponen como **métodos** más adecuados el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, pruebas con finalidad diagnóstica, grabaciones y entrevistas, entre otros.

Como aspecto interesante vinculado con la **toma de decisiones** podemos destacar la virtud de proporcionar una **base** para juzgar los resultados al tiempo que permite otras decisiones sobre el marco que debe ser abarcado, las metas y objetivos y la planificación de los cambios necesarios.

b) **Evaluación de entrada**

Tiene como **objetivos** fundamentales la identificación y valoración de la capacidad del sistema y la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias del programa, una vez valoradas sus diferentes opciones.

Los **métodos** propuestos se refieren principalmente a la identificación y análisis de los recursos tanto humanos como materiales de que se disponen, así como los

aspectos referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Además se proponen otras metodologías como la búsqueda de bibliografía, visitas a programas ejemplares, grupos asesores y ensayos-piloto.

Este momento evaluativo permite la **toma de decisiones** sobre la selección de los recursos de apoyo al programa, la búsqueda de estrategias de solución y estructuración de las actividades de cambio, mediante la planificación de los procedimientos concretos a llevar a cabo. Naturalmente todo ello sirve para proporcionar una **base** que nos permita juzgar la realización o el proceso de aplicación del programa.

c) **Evaluación de proceso**

Sus **objetivos** principales son identificar o pronosticar, según el caso, durante el proceso los defectos de las decisiones de planificación del procedimiento diseñado o de su realización, además de describir y juzgar las actividades y aspectos de este procedimiento.

Para ello se proponen como **métodos** preferenciales el control de las limitaciones potenciales del procedimiento diseñado permaneciendo alerta ante aquellas no previstas de antemano, además de la obtención de información específica y la descripción del proceso real,

la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.

La toma de decisiones principal, lógicamente, es la de llevar a cabo el programa perfeccionando la planificación y sus procedimientos en la medida de lo posible, es decir, efectuando un control del proceso. Ello permite además tener un esbozo real del mismo para utilizarlo después en la interpretación de los resultados.

d) Evaluación de producto

El objetivo principal es recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por los otros momentos de la evaluación, interpretando su valor y su mérito o calidad.

Los métodos propuestos son tanto de carácter cuantitativo como cualitativo y se centran en la obtención de juicios de los "clientes" o colectivos directamente implicados definidos operacionalmente y sometidos a los diferentes análisis que permitan una valoración ajustada de los resultados.

La toma de decisiones se refiere a la continuación, finalización, modificación o readaptación del

programa presentando un informe claro de los efectos deseados y no deseados, positivos o negativos, del mismo.

2.2.- EL MODELO DE SCRIVEN

La utilización de diferentes aportaciones del modelo de evaluación de Scriven (1967; 1983) responde a la distinción, realizada por el propio autor, entre evaluación **intrínseca** y evaluación **final**, según la cual, la primera atiende a las cualidades o **calidad del programa** y la segunda a los **efectos** o resultados del mismo. Nuestro propósito como veremos, responde a ambos aspectos con la determinación de la **evaluación inicial** y la **final**.

El propio Scriven (1967) señala que la función principal del evaluador, que para él debe ser independiente, es la de ser "sustituto informado del consumidor" mediante la emisión de juicios bien documentados, e insiste en que la meta esencial o condición "sine qua non" de la evaluación es juzgar objetivamente el valor del curso o programa evaluado. Este autor define analíticamente la evaluación como la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas.

De esta manera, en lugar de utilizar las metas para guiar y juzgar los efectos, Scriven afirma que los evaluadores deben juzgar estas metas y no dejarse limitar por ellas en su búsqueda de resultados (Stufflebean y Shinkfield, 1987). Estos autores definen al modelo de evaluación diseñado por Scriven como "orientado hacia el consumidor" por cuanto persigue identificar y valorar los resultados desde el punto de vista de las necesidades de los consumidores o usuarios. Así, los resultados de un programa deben juzgarse dependiendo del grado de contribución a la satisfacción de las necesidades identificadas en los usuarios, en nuestro caso, los alumnos enmarcado en determinados centros.

Por tanto hemos identificado las necesidades carenciales y demandas por los alumnos, como usuarios directos del programa, para valorar los efectos producidos como comparación con los cambios en sus necesidades (efectividad) y nivel de satisfacción alcanzado por alumnos y profesores (impacto), analizando además el resto de los componentes estructurales del propio programa.

Adoptamos, además, la conocida distinción efectuada por Scriven (1967) entre evaluación **formativa** y **sumativa**, como funciones principales de la evaluación. La primera de ellas se refiere al **perfeccionamiento** del programa en desarrollo, a cuyo objetivo último debe

dirigirse toda evaluación, y la segunda a la determinación de la **efectividad** de los resultados del mismo.

Estamos de acuerdo con Sanz Oro (1990) cuando afirma que las evaluaciones formativas buscan identificar distintas áreas de problemas potenciales antes de que se extiendan o intensifiquen, siendo la audiencia o el principal colectivo implicado el equipo encargado de llevar el programa. Por el contrario las evaluaciones sumativas se realizan al finalizar el ciclo de aplicación del programa con la intención de proporcionar información al equipo de orientación o a personas externas, principalmente para tomar decisiones sobre el mismo.

Nuestro trabajo se ha centrado fundamentalmente en el aspecto sumativo o de valoración de los resultados a través de la **evaluación final** o estimación de los logros, utilizando el carácter formativo como determinación de las diferentes contingencias de la **evaluación de proceso**, de cara a proponer las consiguientes recomendaciones de mejora futura del programa, puesto que como señala Cronbach (1963), el mayor servicio que la evaluación puede prestar es la identificación de aspectos del programa donde la revisión es aconsejable. Evidentemente este carácter formativo quedará desvirtuado si no se emprende la consiguiente mejora del programa, como paso subsiguiente a las recomendaciones aludidas.

3.- MODELO DE EVALUACIÓN UTILIZADO

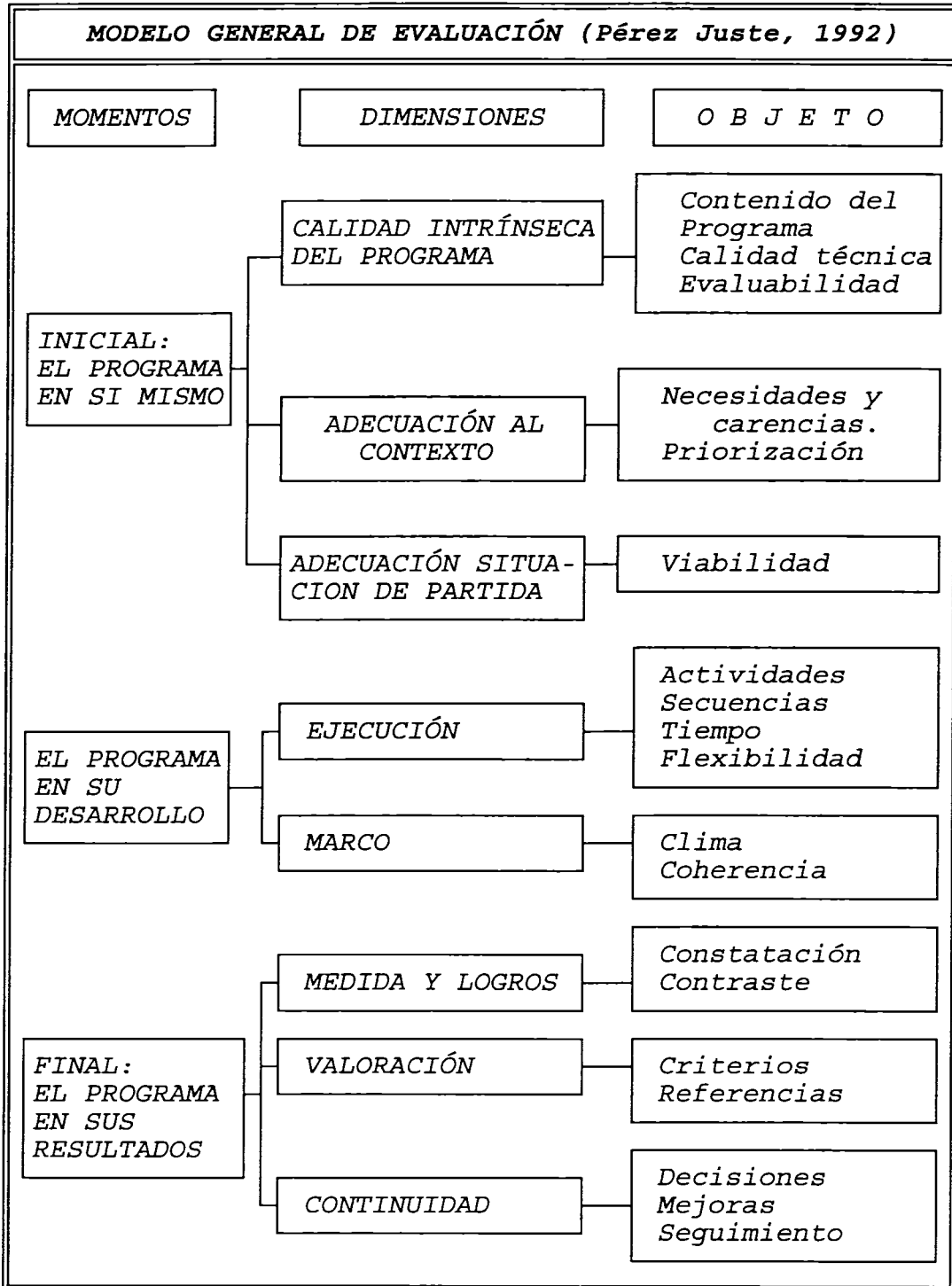
Como ya hemos señalado en algunas ocasiones durante este trabajo, una reflexión actualizada de ambas aportaciones ha sido realizada recientemente por el profesor Pérez Juste (1991,a,b; 1992) mediante un modelo de evaluación de programas de orientación (cuadro 2.1) que, aplicado a la evaluación de programas de Educación para la Carrera y en concreto a la evaluación del programa ;TQD!, ha constituido nuestra referencia de trabajo. Según su autor, las notas de este modelo son (Pérez Juste, 1991,a):

- **Riguroso**, puesto que es una modalidad de investigación, la evaluativa.

- **Sistemático**, porque debe responder tanto a las exigencias de la actividad evaluada cuanto a las propias de cualquier modelo científico de evaluación.

- **Integral e integrado**, en cuanto debe abarcar el conjunto de objetivos de la orientación, pero no encontrarse yuxtapuesto o al margen del sistema general de evaluación del Centro educativo.

- **Específico**, dado que cualquier modelo evaluativo supone la acomodación de los principios a las peculiaridades de la realidad evaluada.



Cuadro 2.1

Como puede apreciarse en el cuadro 2.1, esta evaluación se desarrolla en **tres momentos** bien diferenciados que sirven a los propósitos de determinación de la calidad del programa en sí mismo, en su desarrollo y en los resultados de la intervención efectuada. La interpretación del modelo general que exponemos en los siguientes apartados refleja estos elementos fundamentales concretados en función de las condiciones particulares de la evaluación del programa ¡TQD!.

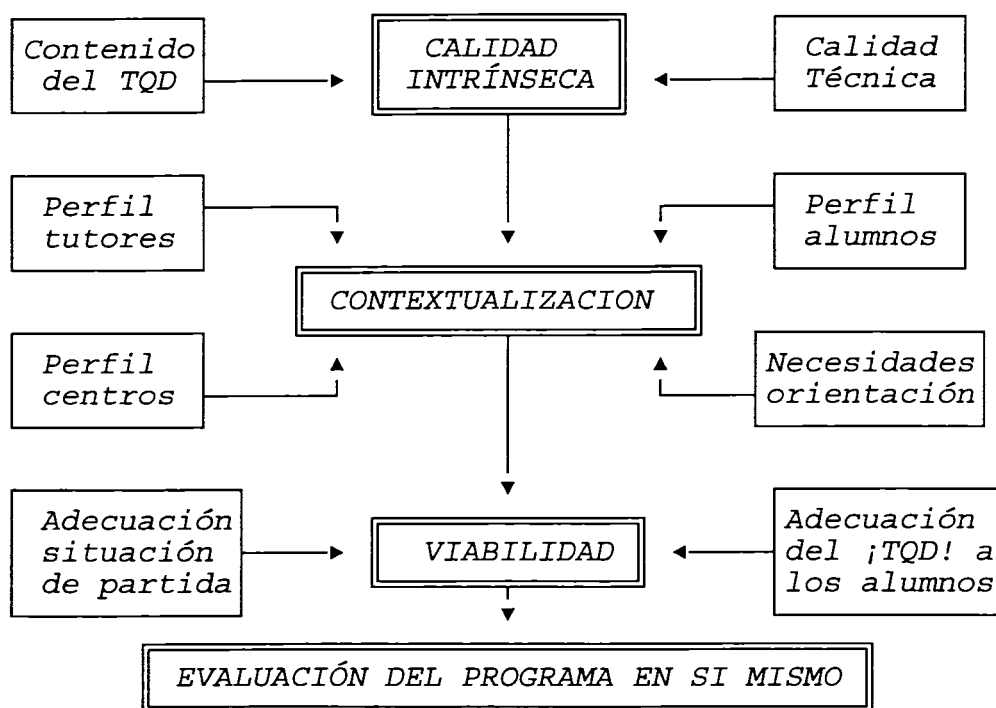
3.1.- EL PROGRAMA EN SÍ MISMO

Como veíamos por el modelo general (cuadro 2.1), en un **primer momento** tratamos de analizar el **programa en sí mismo** (Pérez Juste, 1991,a), en su estructura, no en sus efectos. Es la primera etapa de evaluación ya que se realiza antes de la puesta en marcha del programa y, por tanto, condiciona a todas las demás. Se trata de una auténtica evaluación inicial que abarca, como nos refiere su autor, la realidad total del programa y, naturalmente, sus resultados permitirán decidir sobre la conveniencia o no de su utilización y poner en marcha el programa minimizando los riesgos de fracaso, aportando información para mejorarlo en sí mismo o en su desarrollo, si es el caso.

Para evaluar el programa en sí mismo consideramos

como requisito indispensable generar todo un conjunto de informaciones acerca de la calidad intrínseca el mismo, tanto sobre la relevancia de sus contenidos como de su plan de acción; pero además, como sugieren numerosos evaluadores (Stufflebeam y otros, 1971; Berk y Rossi, 1990; Anguera, 1990; Pérez Juste, 1991,a,b, 1992), se ha realizado un estudio de factibilidad o viabilidad para recoger aquellos aspectos considerados imprescindibles en cuanto a determinación de las posibilidades del programa y otros relacionados con su adecuación al contexto particular de la aplicación (contextualización). La concreción práctica para nuestro caso es la que se refleja en el cuadro 2.2.

EL PROGRAMA EN SI MISMO



Cuadro 2.2

Ya en esta fase inicial de la evaluación consideramos necesaria la intervención del Grupo Especial de Decisiones (GRED) que incluyó profesionales cualificados pertenecientes a los servicios comarcales de orientación (EPOEs) y del propio centro (orientadores escolares) porque supusimos que, como encargados de poner en práctica de manera habitual los programas de orientación en nuestros centros educativos, no se alterarían las condiciones naturales de aplicación.

Los grupos especiales de decisión son recomendados por numerosos autores para los estudios de evaluación porque ayudan a valorar las estrategias de solución potencialmente aceptables, los métodos propuestos, su efectividad y viabilidad potenciales, además de aconsejar la búsqueda de nuevas soluciones (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El cometido a desempeñar por el Grupo Especial de Decisiones (GRED) en la investigación fue triple:

- Estudiar minuciosamente el programa y colaborar en la planificación de su evaluación.
- Elaborar una agenda de aplicación en colaboración con los centros y aportar sugerencias sobre la viabilidad de su implementación.
- Realizar el seguimiento, la recogida de datos y la valoración interna del programa.

Estas tareas estaban especificadas en las carpetas de evaluación para cada centro, cuyo contenido se había consensuado previamente recogiendo en un documento-guía (Anexo VIII) que, como resultado de la aplicación del ¡TQD! se iba completando paulatinamente por orientadores y/o colaboradores con las características particulares de contextualización y con las aportaciones de los tutores encargados de la aplicación directa del programa.

Una vez acometidas por el GRED las decisiones de organización necesarias, se realizó la aplicación específica del programa a los alumnos, mediante la cual pudimos evaluar el proceso del tratamiento en este colectivo y recoger la información que permitiera juzgar los resultados obtenidos, así como realizar las oportunas recomendaciones de mejora.

Naturalmente este recurso lo hemos considerado imprescindible para nuestra evaluación porque, como indica Bartolomé (1990), la presencia de personas provenientes de estos sectores evita que se produzca la desconexión con la realidad en la que se persigue la transformación y el cambio; además, una sugerencia semejante es la realizada por el autor del modelo general propuesto para nuestro trabajo cuando aconseja la realización de la evaluación inicial en equipo, a ser posible representativo (Pérez Juste, 1991, a).

Como puede apreciarse, este análisis dinámico del programa es fundamentalmente de naturaleza intrínseca, pero penetra en la evaluación de proceso, por lo que se concibe como inseparable de ésta y de los resultados del propio programa. Pensamos que el proceso de implementación de un programa de orientación debe evitar la obscuridad en todos sus planteamientos pues, en la medida en que logremos reducir las condiciones de "caja negra" de estos procesos, se aumentará el rigor de la evaluación.

3.2.- EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO

Los miembros del GRED se encargaron también de dinamizar la marcha de las actividades en los centros seleccionados dentro de su zona de actuación, a ser posible como parte de su trabajo habitual, aportando la información necesaria en diferentes reuniones con los profesores implicados en el desarrollo del programa para posibilitar la puesta en práctica de las diferentes estrategias con las suficientes garantías. Para sistematizar todo este trabajo, una vez terminado el proceso, elaboraron un **informe final** de las contingencias ocurridas y decisiones tomadas durante el proceso de aplicación por parte de los profesores así como de las causas que las motivaron. En este informe se incluyeron, además, los instrumentos de recogida de datos, completándose por fin, cada una de las carpetas o informes de evaluación de proceso.

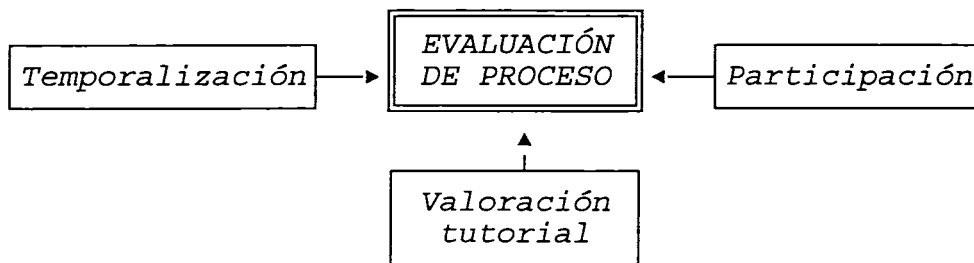
Stufflebeam y Shinkfield (1987) estiman que la evaluación de proceso pretende, en esencia, realizar una comprobación continua de la realización del plan. En nuestro caso, además de esta comprobación, pretendimos obtener toda la información sistematizada posible, como aconsejan también estos autores, para la valoración y ulterior mejora, tanto del propio programa como de sus posibilidades de evaluación.

Para ello tuvimos presente, además de los registros relativos a **participación**, la verificación de las previsiones de **temporalización** recogidas en la agenda de aplicación y la **valoración específica del funcionamiento** de los componentes esenciales del programa, sin olvidar la recopilación de los posibles incidentes críticos que pudieran producirse.

Como nuestro enfoque de evaluación es básicamente sumativo, durante el proceso recabamos a través de los diferentes profesionales implicados directamente en la aplicación y los miembros del GRED toda la información posible valorándola respecto a los incidentes críticos y al funcionamiento global del programa ¡TQD! con objeto de contribuir con las consiguientes recomendaciones a la mejora del mismo. Este proceso se resume en el modelo concreto de Evaluación del Programa en su Desarrollo propuesto para la evaluación (cuadro 2.3).

Como puede verse hemos intentado propiciar una **actitud de alerta** por parte de los tutores centrada en los incidentes y contenidos del programa, así como la **incardinación** de toda la aplicación y evaluación en las actividades de los centros (Pérez Juste, 1991,a). Además, estimamos que, durante el proceso se ha reforzado el estudio del programa en sí mismo con la participación de los responsables directos de la aplicación.

EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO



Cuadro 2.3

Evidentemente, este reforzamiento de la valoración de la calidad persigue incrementar la validez de constructo del tratamiento, precisado en el juicio sobre los componentes relevantes del programa por parte de los responsables directos de la aplicación que contribuye a la mejora de las condiciones de aplicación y evaluación futura. Este proceso de triangulación contribuye a mejorar la credibilidad de la evaluación y permite reforzar la toma de decisiones, al tiempo que actúa de mecanismo formativo

regulador de la propia actividad de los profesores y encargados de poner en funcionamiento el ;TQD!.

3.3.- EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS

En este momento hemos tenido presente, de acuerdo con De la Orden (1990) que la evaluación sumativa o de producto es un factor de la máxima relevancia y elemento necesario para la completa toma de decisiones sin menoscabar por ello el protagonismo de ninguno de los elementos del proceso de evaluación; si el proceso es el medio para la producción de los efectos, debemos recopilarlos.

Por lo tanto, la evaluación sumativa de los logros producidos puede contribuir, valorados críticamente, a la toma de decisiones. A tal efecto, es sabido que la validez de constructo de los efectos o variables dependientes se incrementa si se explican las causas de estos efectos (Judd y Kenny, 1981; Anguera, 1990,); es por ello, que la evaluación final se ve reforzada por la de proceso desde estos planteamientos. Estamos así "sumando" los logros y obteniendo el impacto del propio programa.

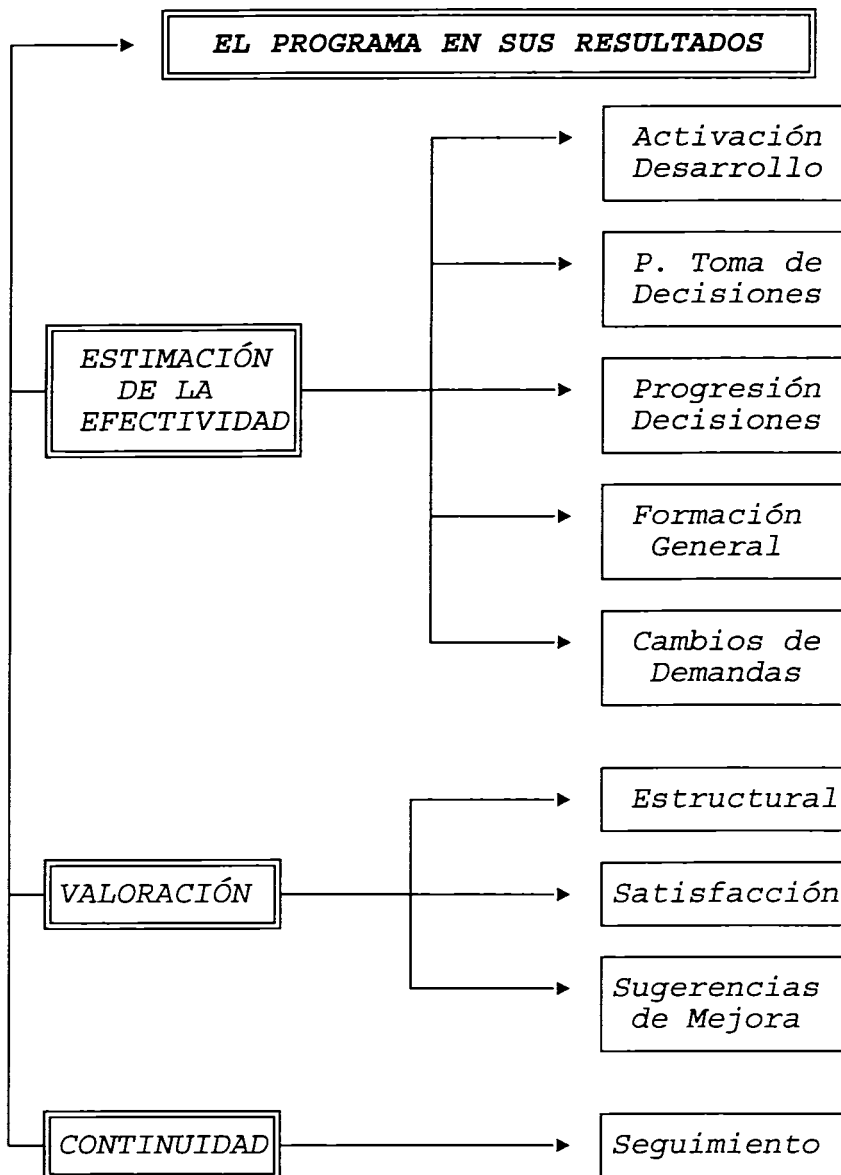
Esta idea fue propuesta hace ya más de veinticinco años por Scriven cuando, discutiendo los trabajos de Cronbach (1963) que proponían para la

evaluación un método más orientado hacia el desarrollo frente a la extendida utilización de tests tipificados a través de una metodología estrictamente experimental, diferencia entre las metas y las funciones de la evaluación distinguiendo las funciones formativa y sumativa de la misma. Este enfoque es perfectamente compatible puesto que al tiempo que se constata la eficacia del programa puede contribuirse al desarrollo institucional, no sólo por su incorporación y asentamiento en los centros, sino también por la dinamización generada en ellos.

En este sentido, la evaluación sumativa o final se ha determinado tanto para los cambios o efectos reales del programa, es decir, la **activación** producida en los alumnos, el conocimiento de la **toma de decisiones** y la **progresión** de las mismas, la **formación general** proporcionada, así como otros **cambios** producidos en las necesidades. Además se ha recabado una **valoración** sobre los componentes **estructurales**, la **satisfacción** de los diferentes implicados y las sugerencias de **mejora** del ¡TQD! realizando incluso un **seguimiento** del mismo (Cuadro 2.4).

Hay que señalar que un primer nivel del **impacto**, necesario para su continuidad, lo constituye la **valoración final de los resultados** emitida por los implicados sobre el programa y la evaluación de los **cambios** en las necesidades en contraste con las determinadas previamente; este

mecanismo de evaluación permite reforzar la valoración sobre la eficacia de las metas y prioridades (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), determinadas por el estudio de calidad inicial, cerrando así el modelo de evaluación propuesto.



Cuadro 2.4

Para culminar la estimación de los resultados, constatamos la continuidad del programa realizando un pequeño **seguimiento** en los centros a principios del curso siguiente al de la aplicación; ello, aunque no constituye un estudio longitudinal, nos permite tener una base suficientemente sólida como para realizar las **recomendaciones de mejora** para la toma de decisiones respecto de la posible reformulación posterior de objetivos, estrategias u otros cambios a introducir en el programa o en los centros interesados en su utilización. La formulación de estas recomendaciones trata de buscar el mayor número posible de contribuciones a la mejora futura del programa a través de la recopilación de las valoraciones e incidencias detectadas en el proceso y especialmente de las sugerencias aportadas por los colectivos en la valoración de los resultados.

Como puede verse, hemos tratado de determinar la **efectividad** a través de los indicadores más usuales extraídos en la literatura de evaluación de programas diseñados mediante ADVP como fruto no sólo de la evaluación final sino también a la luz de la de proceso. Naturalmente el conjunto de la información se ha remitido a las consideraciones habituales de credibilidad a través de las técnicas de **fiabilidad** y **validez** que se detallarán más adelante con la exposición de los resultados y conclusiones de la evaluación.

3.4.- CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL MODELO

Como **criterios explícitos** de valoración del programa hemos realizado una síntesis de las principales aportaciones de la literatura al respecto (Hoyt, 1977, 1987; Law, 1981; Humes y Hohenshil, 1985; Rodríguez Moreno, 1988; Rodríguez Espinar, 1988; Sobrado, 1990; Rodríguez Diéguez, 1990; Bisquerra, 1991), alrededor de los criterios enunciados por el autor del programa que se especifican a continuación (Pérez Juste 1991, a, b).

a) **Adecuación**

Debe ser, sin lugar a dudas, una de las características esenciales. Si el programa es flexible en su construcción se adaptará con facilidad a las diferentes situaciones en las que deba ser utilizado. Por tanto se podría asegurar que un programa inadecuado a las necesidades evolutivas o vocacionales de sus destinatarios y a las características contextuales donde va a ser aplicado correrá serios peligros en cuanto a la calidad y efectividad de la intervención realizada. En esta característica se incluiría la evaluación de la adecuación del programa a los estadios de desarrollo vocacional propuesta por Humes y Hohenshil (1985), es decir, la valoración del diseño en función del desarrollo vocacional de los alumnos.

En nuestro caso esta nota ha estado presente en numerosas de las observaciones realizadas. Así, se ha valorado la adecuación de sus componentes a los destinatarios de la intervención, es decir, a las necesidades y características generales de los alumnos, en el caso de las actividades diseñadas para éstos, y a la realización de la función tutorial, en el caso de las recomendaciones diseñadas para los tutores.

Tampoco hemos querido olvidar la necesaria valoración de la adecuación a las particularidades de la aplicación y al aprovechamiento de los recursos de cada centro en concreto, para saber la viabilidad de la oferta planteada a los alumnos por el conjunto de responsables en la realización del programa de orientación.

b) Congruencia

Otro elemento de suma importancia es identificar si el programa en sí mismo se ajusta al contexto donde debe ser aplicado según los principios psicopedagógicos que lo fundamentan.

El diseño efectuado y las decisiones de organización de la puesta en marcha de la intervención debería responder congruentemente al contexto particular de la aplicación puesto que de lo contrario podría encontrar

serias dificultades de aceptación e incardinación con las actividades de los centros ya que, de un lado, se encontrarían desajustes con las características, organización o el clima de trabajo del marco concreto de la aplicación y, de otro, se estaría realizando una intervención que no respondería a las características generales de la intervención propuesta en el conjunto del sistema educativo.

Los procedimientos de valoración respecto a esta característica son variados; nosotros hemos realizado una valoración crítica de la congruencia entre el tipo intervención propuesta por el programa y la prescrita por el modelo de intervención constructivista del sistema educativo actual.

c) Coherencia

Este criterio indica una convalidación teórica, es decir, se trata de valorar la bondad de la relación entre lo que se ha querido planificar y lo que realmente se ha planificado. En este sentido todo programa debe responder a una teoría bien fundamentada que intervenga como elemento rector de la intervención que se realiza a través de él. Ello permite evitar ciertos reduccionismos en los planteamientos y eliminar los riesgos que suponen la experimentación o la improvisación con los alumnos.

La metodología que hemos utilizado ha sido el análisis de contenido en términos cualitativos de presencia o ausencia de las unidades de registro de los diferentes elementos de contenido del programa que son coherentes con las especificaciones del modelo ADVP sobre el que ha sido diseñado.

c) Suficiencia

Es un claro indicativo de la calidad de las metas propuestas por el programa y de la efectividad del mismo. Es una evidencia que si el trabajo realizado no ha sido suficiente precisaremos ampliar nuestra intervención o mejorar la misma para sucesivas aplicaciones. No obstante, es una característica de difícil valoración pues la toma de decisiones para la elección de carrera está siempre condicionada por la incertidumbre del desarrollo de la misma durante toda una vida.

El propio Hoyt (1987) señala que la Educación Vocacional debe tomar como objetivo principal, no sólo la preparación de los alumnos para realizar elecciones adecuadas, sino el desarrollo de otros aspectos vinculados al desarrollo de hábitos y actitudes de autonomía e identidad personal como la capacidad de trabajo, eficiencia o sentido de colaboración entre otras. De todas formas parece que las variables se suelen centrar, o al menos

tomar como unidades de comparación, la determinación de los logros, mucho más que otros aspectos del modelo.

Para nuestro trabajo los indicadores de la satisfacción alcanzada los hemos considerado bastante apropiados, puesto que son utilizados frecuentemente como uno de los más aceptados en la literatura científica de evaluación de programas de activación del desarrollo de la carrera (Seifert, 1991); además la determinación de los cambios de necesidades y otros indicadores de la efectividad alcanzada, tales como la participación, la activación personal y profesional producida por la intervención y la progresión del desarrollo vocacional (Fréchette, 1984; Audet, Benoit y Picard, 1984) son elementos utilizados en diferentes estudios evaluativos que nos pueden ofrecer una visión bastante clara de la suficiencia del ;TQD!.

d) Integración

Por último, otra de las notas destacadas de toda evaluación de programas debería referirse a la necesaria incardinación de la propuesta en las actividades ordinarias de los centros, mejor aún, del currículo. La mayoría de los autores (Humes y Hohenshil, 1985; Rodríguez Moreno, 1988; Rodríguez Espinar, 1988; Sobrado, 1990; Rodríguez Diéguez, 1990; Bisquerra, 1991; Pérez Juste, 1991,a;) se plantean la

necesidad de que la orientación sea cada vez más integrada en la dinámica del centro escolar.

Para ello existen diferentes estrategias y posibilidades de carácter infusivo, aditivo o mixto, como comentábamos en la primera parte; sin embargo, cuando se dispone de soportes didácticos ya elaborados, como es nuestro caso, las alternativas de integración siguen normalmente una estrategia aditiva, o como máximo mixta, puesto que se ven condicionadas por el diseño mismo de estos materiales. En cualquier caso parece conveniente la valoración de esta característica puesto que, como casi siempre, la calidad de la intervención tiene que ver más con la organización particular del proceso que con la estrategia teórica seguida.

En nuestro caso hemos tratado de determinar el grado de vinculación del programa y del centro, es decir, si se ha incardinado en la vida de centro sin alteraciones del clima normal de trabajo y si ha sido asumido por los diferentes miembros de la comunidad escolar. La observación y la valoración por parte de los responsables de la aplicación fue la técnica utilizada en este caso.

C A P I T U L O Q U I N T O

INTENCIONES CONCRETAS DE LA EVALUACIÓN

1.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La evaluación de un programa tiene la clara intención de servir, de una manera directa, tanto a los destinatarios del momento como a los que se puedan beneficiar posteriormente en función de la consulta de su informe. Por ello estimo necesario especificar los diferentes objetivos de la investigación evaluativa y concretar las hipótesis estadísticas especificadas "a priori" o sugeridas en el transcurso del proceso de trabajo de modo que sirvan de guía de la evaluación, análisis de los datos y elaboración de conclusiones, tanto para nosotros como para los interesados, directos o no, en su consulta.

Cuando enunciábamos los propósitos del estudio, ya hemos perfilado a grandes rasgos, la finalidad y los objetivos del mismo. Esta **finalidad** no es otra, que **posibilitar la mejora de la realidad evaluada**; no obstante parece conveniente concretarla más claramente. El objeto de nuestra evaluación es un determinado programa de orientación vocacional; sin embargo, este programa está inmerso en un contexto educativo y afectará directamente a los estudiantes que desarrollarán las actividades de orientación en este marco.

Ahora bien, estos alumnos están sujetos a unas

necesidades que deberemos desvelar y valorar; el ¡TQD! demostrará su eficacia en tanto sea capaz de responder al conjunto de carencias constatadas o, al menos, a una buena parte de ellas. Salta a la vista que todos estos elementos influyen decisivamente en el diseño del programa y que, por tanto, deben ser objeto de consideración.

Es interesante señalar al respecto, como indica Pérez Juste (1988,b), que como paso previo y fundamental a toda investigación evaluativa es esencial el planteamiento claro de los objetivos, lo que ayudará no sólo a la identificación de las variables relevantes sino también de las opciones metodológicas, tanto de diseño cuanto de tratamiento de los datos. Por otra parte, el propio Kerlinguer (1987) hace una defensa a ultranza de la conveniencia de utilizar las hipótesis como potentes y concretas guías de la investigación, aunque reconoce que es posible investigar sin ellas sobre todo en estudios de carácter descriptivo.

Las intenciones que guían esta evaluación las desglosamos, según los momentos del modelo de evaluación utilizado y la finalidad general descrita anteriormente, en objetivos específicos y manejables para la investigación; además intentamos responder con hipótesis estadísticas a los interrogantes que fueron surgiendo a medida que íbamos reflexionando sobre área problemática de la investigación.

Para ello, tomando como referencia las dimensiones del modelo propuesto, hemos elaborado un marco de trabajo compuesto por los siguientes objetivos y, referidos a cada uno de ellos, las hipótesis estadísticas que exponemos a continuación.

1.1.- SOBRE EL PROGRAMA EN SI MISMO

1) Analizar la calidad intrínseca del programa

Además del análisis descriptivo general de la calidad intrínseca del ;TQD! nos planteamos el siguiente sistema hipotético con objeto de dotar de mayor rigor y precisión a nuestro estudio.

Hipótesis A: "Las distribuciones de frecuencia de las unidades de registro obtenidas en los materiales del programa no responden al azar".

Hipótesis B: "Existe acuerdo entre los jueces, estadísticamente significativo, respecto de las valoraciones emitidas sobre los componentes del programa ;TQD!"

En función de los recursos del programa, estas hipótesis generales se desglosan en las cuatro hipótesis particulares o subhipótesis siguientes:

Subhipótesis 1: "Las distribuciones de frecuencia de las unidades de registro obtenidas en la codificación del cuaderno del **alumno** no responden al azar".

Subhipótesis 2: "Las distribuciones de frecuencia de las unidades de registro obtenidas en la codificación del cuaderno del **tutor** no responden al azar."

Subhipótesis 3: "Existe acuerdo interjueces, estadísticamente significativo, respecto de las valoraciones emitidas por ellos en cuaderno del **alumno** del programa ;TQD!"

Subhipótesis 4: "Existe acuerdo interjueces, estadísticamente significativo, respecto de las valoraciones emitidas por ellos en cuaderno del **tutor** del programa ;TQD!"

2) Determinar el nivel de contextualización del programa ;TQD! en los centros de aplicación.

Análogamente, se diseñó el siguiente sistema hipotético-estadístico:

Hipótesis C: "Existen diferencias entre los centros respecto al impacto producido en la elección académica de sus alumnos".

Hipótesis D: "Las necesidades de orientación personal y vocacional manifestadas por los alumnos integrantes de los grupos-control de cada uno de los centros son diferentes"

Ambas hipótesis generales las desglosamos en otras particulares: la H_c , le corresponden las subhipótesis cinco y seis, mientras que a la H_D , el resto hasta la trece.

Subhipótesis 5: "Existen diferencias entre el grado de influencia ejercido por cada uno de los centros en sus alumnos, con relación a elección de opción académica"

Subhipótesis 6: "Existen diferencias entre los centros respecto a la valoración realizada por alumnos de la información recibida para la elección de opción académica"

Subhipótesis 7: "Existen diferencias entre los centros respecto a las necesidades que los alumnos integrantes de los grupos-control manifiestan sobre **conocimiento de sí mismo**"

Subhipótesis 8: "Existen diferencias entre los centros respecto a las necesidades que los alumnos integrantes de los grupos-control manifiestan sobre **conocimiento académico**"

Subhipótesis 9: "Existen diferencias entre los centros respecto a las necesidades que los alumnos integrantes de los grupos-control manifiestan sobre **conocimiento profesional**"

Subhipótesis 10: "Existen diferencias entre los centros respecto a las necesidades que los alumnos integrantes de los grupos-control manifiestan en **procedimientos de decisión**"

Subhipótesis 11: "Existen diferencias entre los centros respecto a las necesidades que los alumnos integrantes de los grupos-control manifiestan sobre **formación general**"

Subhipótesis 12: "Existen diferencias entre los centros respecto a las necesidades que los alumnos integrantes de los grupos-control manifiestan sobre **formación profesional**"

Subhipótesis 13: "Existen diferencias entre los centros respecto a las carencias constatadas en los integrantes de los grupos-control en las **decisiones tomadas**"

3) Estimar la viabilidad de la aplicación del programa en los centros seleccionados

Para el desarrollo de este objetivo nos fuimos

planteando, durante el transcurso de nuestro trabajo y de acuerdo con el GRED, un conjunto de interrogantes que concretamos en las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis E: "Existen diferencias entre los centros públicos y privados en cuanto a la viabilidad de la aplicación del programa".

Subhipótesis 14: "Existen diferencias entre la adecuación del programa a alumnos de centros públicos y privados".

Subhipótesis 15: "Existen diferencias entre los centros respecto a lo adecuado de la situación de partida de la aplicación del ¡TQD!, ligadas a su régimen público o privado".

1.2.- SOBRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

4) Precisar las condiciones de temporalización y la participación de los alumnos en el programa.

5) Valorar el desarrollo de los componentes esenciales del ¡TQD! al término de cada sesión y, en su caso, los incidentes más notables de su aplicación.

1.3.- SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA

6) Constatar la efectividad del programa en los alumnos.

Para contrastar los cambios utilizamos la hipótesis F particularizada por las subhipótesis 16-24.

Hipótesis F: "Existen diferencias, respecto de las competencias logradas en el **desarrollo de la carrera** entre los alumnos que han seguido el programa ¡TQD! y los del grupo control".

Subhipótesis 16: "Los alumnos que han realizado el programa ¡TQD! muestran una **activación personal** del conocimiento de sí mismo mayor que los alumnos que no lo han realizado".

Subhipótesis 17: "Los alumnos que han realizado el programa ¡TQD! muestran una **activación vocacional** del conocimiento **académico** mayor que los alumnos que no lo han realizado".

Subhipótesis 18: "Los alumnos que han realizado el programa ¡TQD! muestran una **activación vocacional** del conocimiento **profesional** mayor que los alumnos que no lo han realizado".

Subhipótesis 19: "Los alumnos que han realizado el programa ¡TQD! muestran mayor estimación por los **procedimientos de toma de decisiones** que los alumnos que no lo han realizado".

Subhipótesis 20: "Los alumnos que han realizado el programa ¡TQD! muestran una **progresión de las decisiones vocacionales** superior que la de los alumnos que no lo han realizado".

Subhipótesis 21: "No existen diferencias entre la **progresión de las decisiones vocacionales**, estadísticamente significativa, ligas al sexo en el conjunto de los alumnos del estudio".

Subhipótesis 22: "Los alumnos que han realizado el programa ¡TQD! opinan que tienen una mejor **formación** que los que no lo han realizado"

Subhipótesis 23: "Los alumnos que han realizado el programa ¡TQD! valoran mejor la **adecuación de la formación académico-vocacional** recibida que los que no lo han realizado"

Subhipótesis 24: "Existen diferencias entre las **demandas**, de los alumnos del grupo control que no han seguido el programa y las de los que conforman el grupo experimental".

7) Valoración de los resultados del programa, según la opinión de alumnos y tutores implicados.

8) Constatar las posibilidades de continuidad del programa en los centros.

El desarrollo de estos objetivos constituye el plan de acción de nuestro proceso evaluador a la luz del modelo especificado anteriormente. No obstante conviene precisar las variables implicadas en dicho modelo y en cada uno de los objetivos formulados para comprender mejor el alcance del estudio. A ello dedicamos el capítulo siguiente.

C A P I T U L O S E X T O

D I M E N S I O N E S Y V A R I A B L E S C O N S I D E R A D A S

1.- PRECISIONES CONCEPTUALES

Con el término variable nos estamos refiriendo, según Ferguson (1981), a una propiedad en la que los miembros de un grupo o conjunto difieren unos de otros. Estas propiedades se han apuntado durante el desarrollo de toda esta segunda parte y más concretamente en los objetivos del estudio. Otra visión nos la aporta Fox (1981) que define una variable como aquella característica que, en un proyecto dado de investigación, puede tener más de un valor. Según esta apreciación, además de identificar la característica o propiedad, se incluye el concepto de valor y el marco del proyecto de investigación, como elementos necesarios a considerar en la formulación de las mismas.

Una definición más ajustada nos la ofrece De la Orden (1985:XXIV) como "todo fenómeno considerado en función de sus características que al manifestarse puede tomar distintos valores, de acuerdo con un sistema definido de clasificación". Este concepto pretende la identificación de los fenómenos que deben ser objeto de estudio, en función de sus posibles variaciones según una forma previamente definida de observación.

Sobre toda esta base, entendemos por variable constitutiva de nuestra investigación evaluativa aquel elemento del fenómeno objeto de evaluación que puede,

virtualmente, ofrecer distintos valores con relación a un sistema definido de medida o manipulación. Para una mejor identificación y comprensión de las variables constitutivas del estudio, procedimos a su operativización siguiendo los siguientes requisitos formales establecidos por Boudon y Lazarsfeld (1973) y aconsejados por García Llamas (1986):

- Formulación del concepto a partir de trazos o regularidades de hechos.
- Determinación de factores o dimensiones esenciales que distinguen el concepto.
- Elección de indicadores observables y mensurables de las dimensiones antes aducidas.
- Combinación de indicadores para obtener índices matemáticos.

En la identificación de los hechos y dimensiones nos atuvimos a la literatura revisada sobre implementación y evaluación de programas de orientación vocacional, incluidos en el movimiento de educación para la carrera y que son pertinentes con las consideradas por el propio programa a evaluar así como con los objetivos propuestos, previo **consenso** con los profesionales que compusieron el Grupo Especial de Decisiones (GRED). Ello permitió, en consonancia con los objetivos señalados en el capítulo anterior, identificar las variables que veremos a continuación, agrupadas por las dimensiones del modelo.

2.- LAS VARIABLES DEL PROGRAMA EN SI MISMO

2.1.- CALIDAD INTRÍNSECA DEL PROGRAMA

Para analizar la calidad intrínseca del programa, nuestro primer objetivo, hemos utilizado como **criterio de calidad** la valoración del grado de coherencia del contenido del programa con el modelo que le es propio (ADVP), así como la valoración de su adecuación técnica a los destinatarios del mismo. Para ello, tuvimos en cuenta las siguientes variables:

2.1.1.- Contenido del programa

El estudio de esta variable se realiza desde un **enfoque interno** que persigue determinar la coherencia con el modelo teórico que subyace en el programa. Para valorar su contenido hemos considerado como **unidades de análisis** los materiales disponibles en la actualidad, es decir, el cuaderno del tutor y el cuaderno del alumno. Este enjuiciamiento se completará, como veremos en la tercera parte, con una valoración de carácter **externo** sobre la congruencia de sus contenidos respecto a las directrices psicopedagógicas del marco educativo donde debe implantarse.

Según las indicaciones del autor (Alvarez Rojo y

Bonilla, 1990; Alvarez, 1991,b) el marco teórico utilizado en el diseño del programa "¡Tengo que decidirme!" se basa en el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP) de Pelletier y cols (1974; 1984) aplicado en los centros de enseñanza secundaria de Québec durante la pasada década, cuyos elementos fundamentales expusimos con anterioridad en la primera parte.

Para analizar la congruencia del contenido del programa con este marco teórico se ha procedido, mediante **análisis de contenido** cualitativo, identificando la presencia o ausencia de **unidades de registro**, de carácter icónico y/o discursivo que, independientemente de su longitud, se agruparán alrededor de las componentes consideradas como esenciales para un diseño de programas de orientación configuradas por los siguientes temas-eje: **objetivos, contenidos, clima, medios y criterios de evaluación.**

Una vez identificados dichos elementos conforme iban apareciendo en los materiales del programa e identificado su tema-eje correspondiente, se procedía a adscribirlos a las **categorías de referencia** elaboradas según las especificaciones del modelo ADVP, agrupadas en las cuatro modalidades de intervención sobre los procesos cognitivos (**creativo, conceptual, evaluativo e implicativo**) y especificadas por sus correspondientes habilidades y

actitudes, consideradas presupuestos básicos del modelo teórico que subyace al programa, objeto de análisis.

Para que esta adscripción se llevara a cabo de la forma más rigurosa posible, procedimos a elaborar consensuadamente entre los codificadores los criterios de identificación que definirían cada unidad de registro como perteneciente a una u otra categoría del modelo (Anexo I).

Para estimar cuantitativamente la relación entre el contenido y el modelo teórico se ha utilizado el estadístico *ji cuadrado* que permite establecer las diferencias entre ambas variables categóricas. Además hemos utilizado el *coeficiente de contingencia* como medida de asociación entre ellas, puesto que ayuda a establecer una interpretación en términos de correlación (Bisquerra, 1987) que consideramos útil para demostrar la validez de la construcción; la *razón de probabilidad* y el *test de asociación lineal de Mantel-Haenszel* determinan la linealidad de la asociación.

2.1.2.- Calidad técnica del programa

Hemos tratado de valorar cada componente del programa desde el juicio emitido por los codificadores del mismo, utilizando como criterio su adecuación a los destinatarios directos o indirectos. Para ello, una vez

detectadas las diferentes unidades de registro de cada componente del programa en cada uno de los materiales analizados, se le pidió a los codificadores que valoraran, una a una, cada unidad de registro en un gradiente de uno a cinco desde nada valioso a muy valioso, teniendo en cuenta su **adecuación** a los alumnos a la que iba dirigido, en el caso del cuaderno del alumno, y al ejercicio de la función tutorial, en el caso del cuaderno del tutor.

Queremos señalar, para esta variable, la limitación que ha supuesto no contar con expertos en diseño y evaluación de programas de orientación, aunque el grupo de profesionales que ha realizado la codificación y valoración del mismo bien pudiera considerarse con una preparación solvente para la tarea encomendada, puesto que todos ellos son diplomados y/o psicólogos que habían superado, además, la disciplina de Orientación Escolar y Profesional I del Plan de Estudios de la Universidad de Sevilla, dedicada preferentemente a diseños de programas de orientación y se hallaban finalizando el quinto curso de la carrera de CC. de la Educación, donde cursaban el segundo nivel de la asignatura que está dedicado preferentemente a la evaluación de programas de orientación.

La forma de valoración de la calidad técnica del contenido no debería verse afectada negativamente si consideramos salvada esta limitación. Para ello,

pretendemos reforzar empíricamente los resultados verificando las hipótesis que postulan que las valoraciones emitidas por cada juez no se han debido al azar y que existe concordancia entre las mismas, tal y como ya hemos señalado.

En consecuencia la determinación de la **fiabilidad** se ha calculado tanto por la relación entre las codificaciones realizadas para los componentes del programa por cada juez como entre ellos. En este procedimiento hemos utilizado en ambas interpretaciones el coeficiente de concordancia **W de Kendall**. En el primer caso se pretende buscar la calidad de la codificación individual, es decir, si se han valorado los componentes del programa intencionalmente o al azar, además de estimar el rango medio de las valoraciones individuales de cada juez. El segundo caso es un mecanismo de observación de la inversión de la matriz de los datos y busca determinar la concordancia entre las puntuaciones de cada juez a los componentes del programa.

Además hemos utilizado un segundo procedimiento calculando el coeficiente **alfa de Cronbach** por el método de análisis de la varianza y el **alfa estandarizado** que utiliza la matriz de correlaciones ya que nos aportan nuevas estimaciones de la fiabilidad y nos ayudan a precisar de manera más rigurosa los resultados obtenidos.

2.2.- CONTEXTUALIZACIÓN

Para esta dimensión tratamos de determinar si el programa se adaptaba a las características del contexto de aplicación, en sus aspectos más relevantes: **centros, profesores y alumnos**, así como las **necesidades** vinculadas a la orientación para la carrera, como respuesta al segundo objetivo del estudio.

El conocimiento de las necesidades de orientación académica y profesional de los alumnos, nos parecía esencial para determinar si realmente podríamos responder a ellas o nuestra actuación sería meramente complementaria o marginal. Además nos pareció ineludible recabar un conjunto de informaciones, ya clásicas en la literatura de evaluación de programas, sobre los colectivos y la forma de la aplicación. Las variables consideradas para esta dimensión fueron las siguientes:

2.2.1.- Perfil general de los centros

El sistema educativo debe contar con unos centros asistidos por servicios de orientación internos y externos que lleven a cabo, junto con los profesores implicados, las tareas de desarrollo personal y profesional de los estudiantes en todas sus facetas y naturalmente las vinculadas al desarrollo de la carrera puesto que en los

últimos cursos deberán realizar la necesaria toma de decisiones respecto de las asignaturas optativas propuestas por el plan de estudios.

Como señala la LOGSE será labor de esos servicios colaborar en las adaptaciones curriculares necesarias y orientar a los estudiantes en sus posibles materias optativas para que puedan, al término del Bachillerato, definir sus propios intereses en relación con los estudios superiores y/o profesionales.

Por tanto el protagonismo que los centros como agentes de orientación deben desempeñar está fuera de toda duda. Esta importante misión considera la labor de todos los profesionales que intervienen en la educación, principalmente la de los profesores-tutores y equipos o departamentos especializados, como un proceso que requiere medios técnicos, entre los que se encuentran los soportes didácticos como el que nosotros evaluamos.

En función de todo ello hemos considerado al centro educativo como la unidad de análisis fundamental, puesto que es el subsistema que aglutina todo el quehacer escolar y confiere una impronta particular a las actividades que en él se desarrollan. Ello no significa en ningún caso modificar el programa, ya que supondría evaluar realidades diferentes con lo que estaríamos desvirtuando el

objetivo fundamental de nuestro estudio, sino precisar con la mayor claridad posible las condiciones de la aplicación y valorar la adecuación del programa a su contexto.

Para la determinación del perfil de los centros donde se iba a llevar a cabo la aplicación del programa utilizamos una serie de **indicadores generales** ya clásicos en las investigaciones evaluativas sobre denominación, zona y régimen, así como otros más **específicos** considerados imprescindibles para nuestra aplicación, tales como si se contaba con experiencia en otras actividades de orientación programadas en el Plan de Centro y si existían orientadores externos o departamento de orientación en el propio centro. Estos datos se obtuvieron mediante el protocolo recogido en el Documento-Guía DOCEV (anexo VIII) a cumplimentar por algún directivo, el orientador o el director del centro.

2.2.2.- Perfil general de los tutores

La animación y dirección del programa ;TQD! por parte del profesor-tutor es uno de los elementos esenciales, cuya función se realiza tanto antes de aplicar el mismo como durante su desarrollo y finalización (Alvarez Rojo, 1991,b). Si bien, aunque como señala el autor el programa ;TQD! requiere solamente una normal destreza en el manejo de grupos que está al alcance de cualquier tutor o monitor con cierta práctica docente, hemos considerado

interesante recabar información sobre una serie de indicadores vinculados a los tutores que intervinieron directamente en la planificación y desarrollo del programa en cada centro.

Aunque se ha contado con otros agentes de intervención, como los miembros colaboradores del GRED y diferente personal de los equipos directivos, pensamos que los que verdaderamente pueden influir directamente en los resultados son los que mantienen una vinculación directa con los alumnos en la aplicación del programa; la posible incidencia del resto del personal implicado se detectaría en las diferentes condiciones de viabilidad del programa en cada centro, como veremos más adelante.

Los indicadores utilizados han sido los siguientes: **titulación, cargo, edad, experiencia docente y experiencia orientadora**. Su medición se ha realizado a través del protocolo de recogida de datos de la portada del cuestionario de opinión COP-T sobre el ¡TQD! para el tutor que se recoge en el Anexo VII.

2.2.3.- Perfil general de los alumnos

El colectivo esencial del centro escolar son, obviamente, **los alumnos** o destinatarios directos de la intervención. El alumno del Curso de Orientación

Universitaria (COU) suele tener entre 16 y 18 años, salvo excepciones, con lo que está finalizando la etapa de la adolescencia. Es en esta etapa, como señala Fierro (1990) cuando el ser humano comienza a tener su propia historia, su memoria, y su biografía, comienza a interpretar las pasadas experiencias y a sacar provecho de las mismas para afrontar los desafíos del presente y del futuro.

Desde la perspectiva del desarrollo vocacional, estamos en la etapa de la **exploración** y, dentro de ella, en la subetapa de tentativa donde se toman en consideración las necesidades, intereses, valores, aptitudes y oportunidades académicas y profesionales, por lo que el adolescente debe participar de numerosas experiencias vinculadas al desarrollo personal y profesional en los medios donde suele desenvolverse y obviamente uno de ellos es el escolar. Este periodo desembocará en la denominada subetapa de transición con la entrada en el mercado laboral (Super y cols, 1957, cit. Castaño, 1983) en la educación vocacional es extremadamente importante, hecho que ha sido puesto de manifiesto en repetidas ocasiones por instancias, no sólo académicas sino políticas y profesionales.

Aunque las necesidades de orientación de este colectivo en las actuales circunstancias socioeducativas de nuestro país son evidentes y en la fase de evaluación del diseño del programa ya se profundizó en estas cuestiones

(Alvarez Rojo, 1991,c), nos ha parecido absolutamente conveniente precisar el perfil y las necesidades de nuestros alumnos, pues pensamos que un conocimiento genérico de la situación no debe bastar para poner en marcha un programa sin profundizar en los contextos y las circunstancias concretas de cada caso.

En función de estas consideraciones, la recogida de datos se ha realizado a través del protocolo situacional del alumno contenido en la portada del CENEC (Anexo II) y de los ítems 1, 2, 3 y 4 del mismo cuestionario. Los indicadores han sido los siguientes:

a) **Características generales:** como es habitual en los estudios de evaluación, se solicitó un conjunto de información general sobre el nº de hermanos, clase social, edad, profesión de los padres, curso y sexo que nos permitieran situar el perfil general del alumnado.

b) **Opción académica elegida:** se solicitó información sobre la opción académica elegida en sus estudios, mediante el ítem nº 1 del CENEC (Anexo II), que nos ha sido de utilidad en la configuración de la muestra y para ver si existían diferencias respecto a otras variables. Las opciones que pueden cursar los alumnos que finalizan la educación secundaria en la actualidad, es decir el Curso de Orientación Universitaria son las

siguientes: **Científico-Técnica, Biosanitaria, Ciencias Sociales y Humanística.**

c) **Influencias recibidas para esta elección de opción académica:** análogamente se solicitó información sobre las influencias recibidas en esta elección de opción académica, mediante el ítem n° 2 del CENEC (Anexo II), que nos ha sido de utilidad para saber cómo eligen los alumnos sus estudios. Las opciones que pueden cursar los alumnos que finalizan la educación secundaria en la actualidad son diferentes y pensamos que su decisión podría estar mediatizada por los siguientes aspectos:

- *Facilidad de las asignaturas.*
- *La adecuación de las mismas a las exigencias de su profesión futura.*
- *La competencia de los profesores que las imparten.*
- *La influencia de terceros como padres, amigos y compañeros.*
- *El consejo del profesor-tutor.*
- *La ayuda de un orientador.*
- *Otras.*

d) **Información académica recibida ante la opción de estudios:** De manera semejante nos interesaba saber dónde recibían la información académica, caso de que se produjese. Mediante los ítemes 3 y 4 del CENEC (Anexo II),

hemos preguntado si recibían esta información y en qué grado la consideraban adecuada dentro de las siguientes modalidades de respuesta:

- En horas de tutoría.
- En actividades relacionadas con las distintas asignaturas.
- En sesiones o consultas directas con el orientador del centro.
- Mediante un programa específico.
- De los padres u otro familiar.
- Información escrita del centro.
- Otros, con especificación en caso de esta respuesta.

Como se verá más adelante, los grupos de alumnos se separaron sistemáticamente en impares y pares para la comparación de las mediciones efectuadas por lo que la determinación del perfil de ambas muestras nos puede ofrecer una visión clara de la semejanza de las mismas a efectos de la valoración de los resultados. Además nos permitirá efectuar diferentes contrastes en función de los indicadores del perfil hallado.

2.2.4.- Necesidades de orientación

Diferentes son los enfoques desde los que se puede entender el término necesidad dentro del campo de la

evaluación (*needs assessment*). Quizás una de los significados más utilizados y que mejor podría definir este concepto dentro del ámbito de la evaluación de programas de orientación es el utilizado por Tejedor (1990) cuando la define como la discrepancia existente entre la situación real y la situación deseada.

Este enfoque lo consideramos el más adecuado en la situación actual de nuestro Sistema Educativo porque asume una perspectiva democrática basada en la discrepancia que asigna el mayor protagonismo a los usuarios o colectivos directamente implicados, es decir, la que considera a la orientación como un derecho y, como consecuencia, una aspiración cuando este derecho no está asistido convenientemente.

Parece necesario, por tanto, considerar como prioritario en el campo de la orientación la satisfacción de las necesidades en su dimensión psicológica o individual, como requisito indispensable y principal que pueda dar respuesta a este derecho proclamado repetidas veces en la legislación actual; es un enfoque de carácter subjetivo en el que se pretende valorar, con objeto de dar respuesta, las demandas planteadas por los sujetos. Sin embargo puede utilizarse un enfoque más objetivo determinando las necesidades carenciales que pretende, tras haber concienciado a los sujetos, contribuir conjuntamente

con sus demandas a hacer un programa más deseable (Pérez Juste, 1989,b).

Según ello para precisar las necesidades hemos distinguido entre las constatadas por la situación actual respecto a diferentes indicadores vinculados al desarrollo vocacional y las necesidades manifestadas o sentidas como tales por ellos. El primer caso lo constituyen las **carencias** que provienen del juicio externo emitido a partir de la constatación de una situación manifestada por los alumnos sin que éstos tengan necesariamente que sentirla como necesidad; para el segundo utilizaremos el término **demandas** puesto que se ajusta más estrictamente al sentimiento consciente o sensibilización de los estudiantes frente a la necesidad de orientación.

Esta opción suele ser muy indicada puesto que, como señalan Gysbers y Henderson (1988), es muy útil para la mejora de un programa de orientación educativa realizar un análisis de necesidades cuando, después de seleccionado y establecido las competencias que los estudiantes deben desarrollar, se utilizan como base para precisar con claridad tanto las situaciones carenciales como las demandas efectuadas respecto al propio programa.

En nuestro caso recabamos información sobre la situación en la que se encontraban los alumnos, con

respecto a los indicadores esenciales propuestos por la literatura especializada sobre el modelo ADVP que subyace al programa y sobre los indicadores de contenido tratados por el mismo, para determinar las posibles carencias en su situación inicial y cuál era la modificación de las mismas una vez aplicado el ;TQD!; al mismo tiempo que les pedíamos cuáles eran a su juicio las necesidades demandadas a sus centros, según estos indicadores. El criterio esencial fue determinar si los alumnos de cada centro manifestaban la necesidad de educación para la carrera que iba a proporcionarles el programa y cuál era la magnitud de esta necesidad, puesto que en caso contrario, carecería de sentido el esfuerzo realizado o, al menos, produciría una pérdida de tiempo en los profesores y en los alumnos.

Para la medición de esta variable se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Necesidades de Educación para la Carrera (Anexo II), que en adelante denominaremos CENEC, exceptuando el protocolo de información general y los ítemes 1, 2, 3 y 4 que se incluyeron para la medición de otras variables. Justificaremos de la forma más breve posible los indicadores considerados para esta variable que fueron los siguientes:

a) **Conocimiento de sí mismo**

Un programa de educación para el desarrollo de la

carrera no pretende valorar las aptitudes de los alumnos para realizar una clasificación de los mismos y ajustar esta educación a las mismas sino, por el contrario y yendo mucho más allá, busca procedimientos de intervención que desarrollen en la medida de lo posible todas sus posibilidades en consonancia con otras intervenciones educativas dirigidas a la formación integral y al logro de la satisfacción profesional y humana.

Por otro lado, gran parte del rendimiento y de la satisfacción personal del individuo en el mundo del trabajo está condicionado por sus actitudes y habilidades cognitivas, por lo que parece imprescindible determinar las demandas de conocimiento de las capacidades y limitaciones personales, así como del conjunto de factores que inciden en ellas con objeto de corresponder, a partir de esta situación inicial, a su educación y desarrollo. Esta afirmación se apoya en la evidencia de que un alumno de COU, como señala Alvarez Rojo (1991,b), no es una "tabula rasa" sino que tiene una historia académica y personal concreta que es preciso desvelar puesto que las limitaciones, capacidades, gustos, aficiones, intereses, valores... son determinantes previos ante cualquier proceso de toma de decisiones.

Además el proceso de valoración inicial de las necesidades carenciales y demandadas realizadas por los

alumnos en relación al conocimiento de sí mismo conlleva un análisis reflexivo que contribuye, de hecho, a la propia sensibilización personal frente a este tipo de necesidad favoreciendo el desarrollo de todo tipo de intervención orientadora y, más específicamente, de uno de los objetivos generales propuestos por el ;TQD!. Para la medición de esta variable se han incluido once modalidades de respuesta al ítem 13 del CENEC (Anexo II), elaboradas específicamente para este cometido; las demandas se recaban mediante el ítem 26 del citado cuestionario.

b) Conocimiento sobre los estudios futuros

Para tomar decisiones de carácter académico es necesario manejar una amplia información puesto que el conocimiento de las posibilidades, medios y recursos que el entorno educativo ofrece al estudiante es, de acuerdo con Rodríguez Diéguez (1990), un elemento primordial para el integral aprovechamiento y para una planificación del currículum acorde con los intereses y las aptitudes de los alumnos.

Sin embargo la gran cantidad de información disponible en el entorno educativo hace necesario que el estudiante sea capaz de desarrollar habilidades y destrezas de información personal, manejo de esta información y capacidad de búsqueda en un futuro. Ello concuerda con las

intenciones del nuevo Sistema Educativo puesto que, entre otros objetivos propuestos para los últimos cursos de la Educación Secundaria postobligatoria por la actual L.O.G.S.E. (cap. VIII, 14), se aboga por una participación activa de los alumnos en el entorno manteniendo una actitud reflexiva, crítica y cooperativa.

La determinación de la situación inicial y del nivel de demandas respecto al mundo académico se nos presenta, así, como un elemento esencial que nos permite, efectuada la aplicación del programa, responder y juzgar algunos de los objetivos esenciales del propio ;TQD! y contribuir a la sensibilización de los alumnos frente a esta necesidad. Para la medición de esta variable se han incluido cuatro modalidades de respuesta al ítem 13 del CENEC (Anexo II), elaboradas específicamente para este cometido, además de los ítems específicos 5, 6 y 7. Las demandas se han recogido mediante el ítem 27 del citado cuestionario.

c) Conocimiento sobre el mundo del trabajo

Todo el mundo tienen unas ideas propias acerca del mundo laboral. Las adquiere de muy diversas formas: a través de los medios de comunicación, por el intercambio de información con personas cercanas, mediante la propia experiencia, etc. (Alvarez Rojo, 1991,b). Sin embargo, como

señala este autor, la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre la visión que tienen las personas acerca del mundo laboral, constituye una de las principales causas de los fracasos y abandonos de los estudios por los estudiantes en los primeros cursos de las carreras universitarias.

Ello conlleva que una información actualizada, precisa y completa sobre el mundo del trabajo es fundamental para la toma de decisiones. No obstante, en el complejo y cambiante mundo actual, la dificultad, por no decir imposibilidad, de llevarla a cabo mediante las metodologías usuales es notable. Además, debemos tener en cuenta que estas metodologías de trasmisión de información convierten al alumno en un sujeto pasivo y a los procedimientos diseñados para llevarlas a cabo en estáticos, tendenciosos, rutinarios y la mayoría de las veces poco eficaces.

Sin embargo una información integrada a través de la utilización y desarrollo de destrezas intelectuales de recogida, análisis y clasificación de este tipo de informaciones puede ser mucho más dinámica, selectiva y eficaz, al tiempo que contribuye a generar una mayor sensibilización frente a estas cuestiones. Como señala Alvarez Rojo (1991,b) se pretende que los alumnos proyecten su mente sobre el mundo laboral y profesional, aprendan a

analizarlo y puedan finalmente vislumbrar qué ambientes y qué actividades profesionales son más adecuadas para ellos.

Además una proyección y un mayor contacto de la escuela con el mundo del trabajo es uno de los aspectos que los objetivos propuestos para los diferentes niveles educativos por la actual LOGSE propugnan en la mayoría de los casos. Así, por ejemplo, para los últimos cursos de la Enseñanza Secundaria se considera como objetivo "el alcanzar un conjunto de capacidades y conocimientos tecnológicos básicos que sirvan de soporte a la polivalencia y permitan la adaptación a los cambios en las situaciones de trabajo" (cap. VIII, 14).

Por tanto la presencia de este indicador responde a la conveniencia de precisar la situación inicial y el nivel de demandas respecto al conocimiento del mundo del trabajo puesto que, como se ha visto, es un aspecto fundamental que pretende precisar la contextualización de la aplicación del programa y juzgar algunos de los objetivos esenciales del mismo contribuyendo a la sensibilización de los alumnos frente a esta necesidad. La medición de esta variable se ha realizado incluyendo cuatro modalidades de respuesta al ítem 13 del CENEC, elaboradas específicamente para este cometido, además de los ítems específicos 8, 9 10 y 11. Las demandas se han recogido mediante el ítem 28 del cuestionario (Anexo II).

d) Conocimiento sobre procedimientos de toma de decisiones

Los alumnos que finalizan la Educación Secundaria y se disponen a enfrentarse con el complejo mundo académico y/o profesional deben realizar un conjunto de toma de decisiones relacionadas con la elección de su nuevo régimen como ciudadano o estudiante universitario. La importante trascendencia de estas elecciones para su futuro exige de los responsables académicos y de la sociedad en su conjunto un alto nivel de responsabilidad y de contribución a la mejora de estas decisiones.

Como se señala en las orientaciones dadas a los tutores por el autor del programa ¡TQD!, habrá que procurar que las mismas no sean tomadas de forma aleatoria y asistemática. El alumno, en parte, "se juega su futuro", por lo que hay que motivarle a seguir un proceso de toma de decisiones, ayudándole a percibir el riesgo que corre si no lo hace así. Se hace necesario, pues, que el alumno practique un proceso racional para tomar decisiones (Alvarez Rojo, 1991,b). De hecho el programa se encamina hacia el desarrollo de este proceso culminado en la última sesión con un proyecto o plan de acción del alumno.

Además, el aprendizaje de procedimientos de toma de decisiones, vinculado al desarrollo de la capacidad de

resolución de problemas, se contempla en las directrices del nuevo Sistema Educativo en todos los niveles educativos desde la Educación primaria hasta la finalización del Bachillerato. De esta manera a los nuevos Departamentos de Orientación que se están creando por toda la geografía española se le asigna, entre otras tareas, la de promover actividades informativas y de asesoramiento de los alumnos para facilitarles que alcancen un criterio propio cuando tengan que elegir entre distintas opciones académicas y profesionales que se le presentan.

En consecuencia, la presencia de este indicador viene dada por la necesidad de precisar la situación inicial y el nivel de demandas respecto al conocimiento que tienen los alumnos sobre procedimientos de toma de decisiones, ya que actúa como elemento nuclear del desarrollo de esta capacidad tanto en su relación con la elección vocacional como para la toma de decisiones en otros ámbitos; además esta valoración inicial permitirá, al igual que con los indicadores reseñados anteriormente, juzgar la suficiencia de algunos de los objetivos esenciales propuestos por el programa ;TQD!, al tiempo que se contribuye a la sensibilización de los alumnos frente a la necesidad de desarrollo de estas habilidades.

La medición de esta variable se han realizado mediante tres ítemes específicos: el 14 para obtener

obtener información sobre el procedimiento de toma de decisiones utilizado por alumnos, el 15 para determinar la valoración que realizan del mismo y el 29 para precisar las demandas respecto a esta variable (Anexo II).

e) Formación general

Como señala Fernández (1992), en nuestro país el diagnóstico y/o la información profesional siguen siendo la base de las intervenciones que en los colegios se plantean y se llevan a cabo, pero que no han sido, y mucho menos lo van a ser, ni suficientes ni efectivas para cubrir las necesidades de nuestros alumnos en los campos académico y laboral, ni para alcanzar los objetivos que la educación de los ciudadanos de este país precisan y por derecho les corresponde, es decir, la "formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad" tal y como prescribe el preámbulo de la LOGSE.

Por tanto, al planificar nuestras intervenciones educativas, ya sean de desarrollo de la carrera o de índole comúnmente reconocidas como estrictamente académicas, hemos de intentar la formación integral de los estudiantes y por tanto no limitar dicha intervención a la mera trasmisión de conocimientos que si bien es una tarea importante, no debe ser la única prescrita, como ocurre en el diseño del programa ¡TQD!, objeto de nuestra evaluación.

Conviene recordar la advertencia realizada por el autor en la presentación del ¡TQD!, como ya hemos señalado en algunas ocasiones, de ser un programa educativo y no meramente informativo, que persigue suministrar a los jóvenes ocasiones o actividades para la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales formando actitudes ante la ocupación y el desarrollo personal futuros (Alvarez Rojo, 1991,b) como elementos esenciales, entre otros aspectos. Realmente todo programa de educación para la carrera no debe ser un mero trasmisor de conocimientos sino que, más bien al contrario, su finalidad esencial se dirige como objetivo último a la formación integral del individuo, de la misma forma que el resto de los contenidos educativos.

Por ello además de precisar la situación inicial y el nivel de demandas respecto al conocimiento de la situación académica que tienen los alumnos, nos pareció interesante conocer otros aspectos vinculados a la formación recibida, dada su importancia y relación con la elección de los estudios futuros como base para la toma de decisiones académicas, además de servir de soporte para la valoración de los objetivos propuestos por el programa ¡TQD! que se relacionan con dicho nivel formación.

La medición de esta variable se han realizado mediante los ítemes específicos 16 y 17 para obtener

información sobre el nivel de ayuda requerida y el tipo de la misma, respectivamente; el ítem 21 recoge la valoración sobre la formación recibida y las demandas se recogen en los ítemes 20 y el 22 (Anexo II).

f) Formación profesional general

Una educación para el desarrollo de la carrera no debe valorar las aptitudes y conocimientos que tienen los alumnos sobre el mundo profesional para asesorarlos en su elección sino, más bien, perseguir que sus metodologías de intervención propicien y desarrollen aptitudes destrezas y actitudes encaminadas como fin último a la formación integral. Es una de las tareas a las que debe dirigirse todo programa de intervención vocacional y, por ello, el que es objeto de nuestra evaluación. Recuérdese que "formar" ante la ocupación futura es una de las finalidades principales del ;TQD! y que, por tanto, debemos precisar el grado de eficacia alcanzado por el mismo.

Además, a la formación profesional se le concede una gran importancia en la actual Reforma Educativa puesto que, como señala Rodríguez Diéguez (1990), se pretende extender a toda la Enseñanza Secundaria, tanto en la obligatoria como en el Bachillerato, una Formación Profesional de Base consistente en un conjunto de conocimientos generales y habilidades comunes a una amplia

gama profesional.

Más específicamente, la LOGSE se refiere a la importancia de este tipo de formación cuando indica que dicha Formación Profesional de Base es una educación tecnológica general para todos los alumnos que, como área específica, debe recoger "...no sólo la formación en las distintas técnicas, sino también el conocimiento del entorno social y productivo en que se aplican, así como la introducción de contenidos educativos diversificados y optativos que den cabida a actividades o experiencias preprofesionales".

Como consecuencia, análogamente a como realizamos en el caso anterior, la presencia de este indicador viene dada por la necesidad de precisar la situación inicial, la valoración y el nivel de demandas de formación que los alumnos poseen de cara a la elección vocacional; la valoración permitirá juzgar la suficiencia de los objetivos propuestos por el programa ¡TQD! respecto a la misma.

La medición de la variable se ha realizado mediante los ítems específicos 18 y 19, igualmente del CENEC, para obtener información sobre las carencias de formación de los alumnos; el 24, para determinar la valoración que realizan; así como el 23 y el 25, para precisar las demandas respecto a esta variable (Anexo II).

g) Toma de decisiones académico-profesionales

Como último indicador de necesidad hemos considerado la situación en la que se encuentran los alumnos respecto a la elección de su inmediato futuro profesional, puesto que deberían tener decidida la carrera a estudiar o la profesión a ejercer, ya que la mayoría de ellos deberán materializar su opción una vez finalizado el curso. Su medición se ha realizado por el ítem 12 del CENEC en el que se recogen cuatro opciones ordenadas desde ser incapaz de elegir los estudios hasta tener claro el campo profesional y la profesión concreta que piensan ejercer.

Una de las finalidades del ;TQD! es que los alumnos realicen una elección académico-profesional que, aunque sea provisional, actúe como hipótesis de trabajo en la indagación de las consecuencias que tendría para cada uno de ellos en el futuro (Alvarez Rojo, 1991,b). Pero evidentemente las elecciones iniciales se perfeccionan durante el transcurso de la aplicación por lo que los cambios producidos se convierten en un claro indicador del progreso o **modificación de la toma de decisiones** académicas y profesionales imputables al programa y, naturalmente, del desarrollo de la carrera propiciada en los alumnos.

La presencia de este indicador la consideramos, por tanto, necesaria puesto que permite detectar la

situación en la que se encuentran los estudiantes respecto a la elección de los estudios y de su profesión futura, antes y después de efectuada la intervención por el programa.

Su valoración se hizo para cada centro en concreto y por comparación entre ellos, con objeto de averiguar si existían diferencias notorias que exigieran un replanteamiento del proceso a seguir, de manera semejante a como hicimos con el resto de los indicadores de necesidad considerados. Además, su determinación antes y después de la aplicación nos ha permitido apreciar la efectividad del ¡TQD! respecto a todos ello.

h) Otras demandas

Para finalizar este apartado de necesidades, señalaremos que se incluyó también el ítem 30 del CENEC en el que se pidió a los alumnos que indicaran "otras demandas" que no hubieran sido referidas anteriormente en otros ítemes del citado cuestionario porque, aunque sus contestaciones pudieran desvincularse de las intenciones globales del programa, podría darse el caso que hubiese otras sugerencias que nos permitieran abrir nuevos enfoques de trabajo o utilizarlas como sugerencias de mejora del programa. Lógicamente este ítem era abierto y sus respuestas se codificaron empíricamente.

2.3.- VIABILIDAD

La viabilidad del programa trata de indicarnos la adecuación del mismo a la situación concreta de los centros en cuanto a las garantías de su aplicación. Es una dimensión que pretende arrojar información sobre la disposición del centro y el apoyo recibido, es decir, si los diferentes agentes se han implicado lo suficiente y si se han puesto a su disposición los suficientes recursos como para que la aplicación pueda ser efectiva.

La viabilidad, por tanto, puede entenderse como la virtual congruencia del proyecto de aplicación concreta del programa con las características de organización de los centros, en función de la concordancia de las intenciones orientadoras y de los planes concretos de acción acordados para desarrollarlas. Aunque, como puede verse, esta dimensión debe ser un todo coherente ya que determina el nivel de adecuación o no a las características de los centros tomados en su conjunto, para su mejor comprensión hemos considerado las dos dimensiones que siguen a continuación, pretendiendo ampliar y dar respuesta al objetivo tercero de nuestro estudio.

2.3.1.- Adecuación del programa a los alumnos

Se trata de determinar el grado de adecuación de

los diferentes componentes del programa a las características evolutivas de los alumnos concretos de cada centro; la adecuación de los **objetivos, contenidos, clima** diseñado para el desarrollo de las actividades, **recursos**, así como de los criterios de **evaluación** que prescribe el programa, a las circunstancias concretas en las que se desenvuelven los alumnos, es decir, a las formas de trabajo habituales de las aulas, han sido los indicadores considerados para esta variable.

Para su valoración se han utilizado los ítems uno a seis de la Escala de Viabilidad de la Aplicación del Programa (Anexo III), mediante los que se ha pedido la opinión profesional de los diferentes sectores implicados directamente en la aplicación del programa sobre su adecuación a los alumnos de cada centro: tutores, orientadores, directivos y colaboradores de seguimiento puesto que, como profesionales de la comunidad educativa responsables de la aplicación del programa en cada centro, son los que pueden emitir un juicio más cercano y ajustado sobre la viabilidad de la misma en cada uno de ellos.

2.3.2.- Aprovechamiento de recursos

Tratamos de precisar el grado de adecuación a la situación concreta planteada en el centro mediante la opinión profesional de los tutores, miembros del equipo

directivo, orientadores y colaboradores de la aplicación, tal y como realizamos con la variable anterior.

Los indicadores utilizados para su valoración se corresponden con los ítemes 7 al 14 de la Escala de Viabilidad de la Aplicación del Programa (Anexo III) que versan sobre la **motivación de los alumnos** respecto a la realización del programa, la **incardinación armónica** del mismo con las actividades del centro, la adecuación del **horario** elegido para la aplicación, la **implicación de los tutores, padres y equipo directivo**, la **colaboración de otros agentes externos al centro** y, en general, la **dinamización de los recursos humanos y materiales** necesarios para la aplicación.

3.- VARIABLES DE PROCESO

Primeramente hay que advertir que, según las indicaciones del autor del programa, los tutores son los directamente encargados de aplicarlo por lo que, aunque durante el proceso se realizó un seguimiento por parte de distintos miembros y colaboradores del Grupo Especial de Decisiones (GRED), se intentó en todo momento que las visitas fueran lo más breves posibles y no perturbaran el clima general del centro. Este hecho, si bien contribuye a no alterar las condiciones habituales sobre las que suelen

realizarse actividades de este tipo, ha reportado algunos inconvenientes como, por ejemplo, cierta desorientación de los tutores ante algunos incidentes inherentes al programa o provocados por la novedad del mismo en el centro, pero sobretodo algunas pérdidas de datos e información procesual de imposible recuperación.

Siguiendo el modelo evaluativo (Gráfico 2,3) propuesto para esta fase, recabamos la **valoración** de los componentes del programa desde la perspectiva profesional de los tutores encargados de la aplicación, así como la **participación** de los alumnos en el programa con indicación numérica de los asistentes reales en cada sesión y el **tipo de temporalización**, es decir, el nivel de cumplimiento del calendario previsto o las modificaciones realizadas, en su caso. Nos estamos refiriendo a las variables siguientes:

3.1.- TEMPORALIZACIÓN

Como paso previo a la aplicación del programa se estableció, en colaboración con los tutores y el equipo directivo de los centros, el calendario de aplicación del programa y el horario de la misma intentando, en todo caso, cumplir las exigencias mínimas habituales y las propuestas por el autor del mismo (Alvarez Rojo, 1991,b). Indicadores de especial consideración fueron el **horario**, el **tipo de aplicación** y la **no coincidencia con los exámenes**.

El tipo de aplicación utilizado para todos los centros fue la **intensiva**, puesto que era la que mejor se adaptaba a los intereses y exigencias de organización de los centros que intervinieron en el mismo. Esta forma de temporalización responde a una de las dos aconsejadas por el programa (intensiva o extensiva). La forma intensiva supone la aplicación del programa en cuatro sesiones de media jornada (mañana o tarde) durante un mes; la extensiva implica sesiones de una hora y media repartidas a lo largo de un trimestre como máximo.

Respecto del horario se consideraron las posibles alteraciones de lo aconsejado por el autor del programa, como del **horario estable y racional** frente a un **horario marginal** o la ubicación en el primer trimestre del curso en fechas no cercanas a los exámenes. Los datos se obtuvieron mediante la cumplimentación de la agenda de aplicación incluida en el DOCEV (Anexo VIII).

3.2.- PARTICIPACIÓN

Esta variable se definió por el porcentaje de abandonos del programa, expresado en términos de **inicio** y **finalización** de cada sesión, así como de **culminación final** de la toma de decisiones con el plan de acción. Para ello se utilizó, además de la constatación de los alumnos que finalizaban el programa, la inclusión de un protocolo en la

documentación suministrada a los tutores como parte de la agenda de aplicación diseñada en el documento-guía de la evaluación DOCEV (anexo VIII).

Los indicadores de participación han sido muy considerados en diferentes estudios de evaluación de programas que siguen el modelo ADVP realizados en Québec en la década de los setenta y primera mitad de los ochenta, revelando que son muy pocos los estudiantes (5%) que abandonan antes de comenzada una sesión; además durante el desarrollo de las mismas, la tasa de abandonos es semejante a la anterior (Audet, Benoit y Picard, 1984).

Este 10% de pérdida de alumnos por sesión (antes de comenzar y durante su desarrollo), constituiría un total del **40% de abandonos**, dato que se ha tenido como punto de referencia en nuestro estudio, aunque debemos hacer constar que las condiciones de cada aplicación pueden influir en los abandonos así como la experiencia en animación de grupos de los profesionales implicados en estos estudios en comparación con la de los profesionales de nuestro entorno, más acostumbrados a otro tipo de intervención didáctica de menor entidad tutorial y orientadora.

3.3.- VALORACIÓN TUTORIAL DEL PROCESO

La información suministrada ha sido utilizada

como complemento del resto de la evaluación del programa en sí mismo y en sus resultados, porque puede mejorar o aportar nuevos datos sobre la comprensión de su calidad, ayudar en la interpretación de los logros y aportar sugerencias de mejora desde una evaluación de carácter interno. Recuérdese que en el enfoque de nuestro estudio de evaluación avanzamos que se realizaría en una doble vertiente: externa o estática (**calidad y resultados**) e interna o dinámica (**aplicación**).

La perspectiva de **evaluación interna** se realizó utilizando la observación participante de los tutores y sus valoraciones sobre el funcionamiento del programa como fuentes de datos esenciales a las que se han sumado los juicios y observaciones realizadas por los distintos miembros del Grupo Especial de Decisiones (GRED).

En este último caso los miembros del citado grupo realizaron el seguimiento y valoración del proceso de aplicación emitiendo un **informe final de valoración** en base a un documento-guía elaborado por ellos mismos (DOCEV) como fruto del consenso alcanzado durante la fase de diseño del proyecto de evaluación del programa. El informe final se elaboró libremente por el GRED tomando como referencia las observaciones del proceso y los datos del DOCEV.

La **valoración tutorial** realizada sobre el

desarrollo de cada sesión del programa se recogió mediante el registro de sesiones del tutor (Anexo V) utilizando las categorías: **objetivos, contenidos, clima, recursos y global**; el establecimiento previo de estos referentes responde tanto a la estructura de diseño del programa como a la línea de trabajo seguida en nuestro proceso de evaluación, lo que puede propiciar una interpretación más comprensiva del programa en sí mismo y en sus resultados.

Para ahondar en estas apreciaciones, durante la aplicación del ;TQD! se pidió a los tutores que fueran recopilando aquellos **incidentes críticos** que se les presentaran y ofrecieran información sobre las circunstancias que los rodearon y las estrategias seguidas en su resolución.

Estos incidentes, junto con las observaciones y la experiencia del seguimiento de los miembros del GRED que participaron directamente en la evaluación de proceso del programa, fueron los elementos esenciales de la valoración final del funcionamiento del programa. Ello se llevó a cabo mediante sesiones de **discusión valorativa** entre miembros cualificados del citado GRED que posteriormente realizaron un completo análisis de los diferentes segmentos textuales agrupados en categorías y de las valoraciones discursivas emitidas en el grupo; sobre ambos aspectos emitieron el informe correspondiente (Anexo IX).

4.- LAS VARIABLES DE LOS RESULTADOS

Como señalábamos en el modelo (Gráfico 2,4), los logros los desglosamos en indicadores relacionados con la **eficacia** del programa y con los **cambios** producidos por el mismo en sus alumnos. Además propusimos una valoración global por parte de los colectivos directamente implicados, alumnos y tutores, en base a criterios de **satisfacción** al finalizar el programa y realizamos un **seguimiento** de la incidencia del mismo en el conjunto de los centros en orden a precisar las **decisiones de mejora** sobre el conjunto del programa ;TQD!. Estos elementos de efectividad responden a los objetivos sexto, séptimo y octavo de nuestro estudio y son los recogidos en la variables que se concretan a continuación.

4.1.- **ACTIVACIÓN PERSONAL Y VOCACIONAL**

El fenómeno de la activación fue definido por Fréchette (1984) como resultado de sus investigaciones sobre la aplicación del concepto de **indicador de progreso** a la práctica del ADVP, según dos factores principales: **amplitud y claridad**. El primero hace referencia al número de ámbitos o categorías y elementos utilizados de forma consciente por el alumno durante su trabajo en la realización de los programas. La claridad nos indicaría la precisión y detalle con que son utilizadas estas categorías

frente a su posible retención de forma vaga y confusa.

El desarrollo del concepto activación aún se halla en un estado de cierta imprecisión por lo que, para su operativización, hemos optado por seguir la línea de las investigaciones consultadas. Esto es, la activación puede ser medida por índices verbales o no verbales. Estos últimos se han limitado a la observación minuciosa por orientadores expertos de las manifestaciones comportamentales que pudieran estar relacionadas con el proceso de activación, pero su utilización ha sido muy escasa frente a la utilización de los indicadores verbales.

Para la elaboración de **índices verbales** se han utilizado preferentemente cuestionarios antes/después intentando detectar el grado de interiorización y apropiación de los elementos de conocimiento y su grado de coherencia y organización o bien solicitando información sobre el nivel alcanzado en cada momento. En nuestro caso hemos optado por la utilización del Cuestionario de Evaluación de Necesidades de Educación para la Carrera (Anexo II) que recoge los indicadores que servirán para la medición de este fenómeno.

Las variables que conforman el proceso de activación son: los cambios producidos en el **conocimiento de sí mismo**, para la activación personal y los cambios

logrados sobre el **conocimiento del mundo académico y trabajo** en los alumnos, con objeto de medir la activación vocacional. La organización concreta y completa de estas tres variables de activación se ha realizado anteriormente para las variables de contextualización, por lo que no profundizaremos más en ello.

4.2.- PROCEDIMIENTOS DE TOMA DE DECISIONES

Precisar el **procedimiento** utilizado para tomar decisiones por los alumnos y analizar si el programa es capaz de avanzar en este campo nos parece de especial importancia para mejorar el desarrollo personal y vocacional. Además un programa de educación para la carrera debe influir en el desarrollo de procedimientos de toma de decisiones con carácter general y no sólo vocacionales. En esta línea, los programas de desarrollo de la carrera diseñados mediante ADVP utilizados en Canadá y, en general, los programas de educación para la carrera norteamericanos, suelen dedicar especial atención a la toma de decisiones vinculadas al currículum ordinario, como vimos en la primera parte de este trabajo.

No nos detendremos más en este apartado pues ya ha sido tratado anteriormente; señalaremos finalmente que para la medición de esta variable utilizamos el contraste pretest/postest respecto de los ítemes 14 y 15 del

cuestionario CENEC que, como sabemos, reúnen los indicadores que conforman esta dimensión.

4.3.- PROGRESIÓN DE LAS DECISIONES

Aunque el objetivo fundamental del programa es la sensibilización para la toma de decisiones vocacionales, la culminación del mismo hace referencia al nivel alcanzado en las decisiones tomadas por los alumnos sobre su futuro profesional. Por ello, después de la aplicación del ¡TQD!, hemos determinado estos resultados por la **diferencia pretest/postest** en la secuencia que va desde la incapacidad de decidir vocacionalmente hasta la realización de elecciones especificadas, pasando por la indecisión en las mismas. La forma concreta de la medición realizada se recoge en el ítem 12 en el cuestionario CENEC (Anexo II).

Como criterios de efectividad se han utilizado los resultados obtenidos por las medidas antes/después obtenidas a través de cuestionario en la evaluación de los programas de orientación ADVP quebequianos, realizados por Audet, Benoit y Picard (1984) respecto a esta variable, donde se concluye que ningún alumno retrocede en la secuencia, confirmando su posición el 23% y avanzando un 77% de los mismos.

Esta variable al igual que la anterior puede

interpretarse, considerada transversalmente, como una necesidad que pone de manifiesto las carencias en el desarrollo del proceso de toma de decisiones por lo que en el análisis de necesidades de los grupos control, será considerada dentro del conjunto de necesidades; sin embargo, optamos por excluirla en la estimación de los logros, ya que ha sido utilizada independientemente en esta línea en distintas investigaciones consultadas y constituye por sí misma un interesante indicador de eficacia, de la misma manera que hicimos para la variable anterior.

4.4.- CAMBIOS EN LA FORMACIÓN GENERAL

Los programas de educación para la carrera deben atender no sólo a la toma de decisiones vocacionales sino a la formación integral de los alumnos, que debe constituir la finalidad esencial de todo centro educativo. Para ello es necesario que los programas de orientación se integren en un todo coherente con las actividades curriculares ordinarias de los colegios como un componente más su plan de formación y estudios.

Cuando justificábamos esta posición en el apartado correspondiente a las variables que componen las necesidades de orientación, avanzábamos la necesidad de estimar los cambios producidos en los alumnos respecto de las mediciones pretest/postest en cada uno de los

indicadores agrupados en los ítemes 16, 17, 18, 19, 21 y 24 del CENEC (IV) utilizados como medidores de la **formación general**, personal y profesional.

4.5.- CAMBIOS EN LAS DEMANDAS

Los logros relativos a la efectividad del programa pueden completarse con estimaciones de **otros cambios** producidos por lo que, gracias a este mecanismo de evaluación contextual utilizado antes y después de la aplicación del programa, podemos precisar qué demandas sobre educación para la carrera continúan realizando los alumnos.

Para su medición se utiliza los ítemes 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29 y 30 del cuestionario CENEC (IV) agrupados en las demandas ya especificadas: **conocimiento de sí mismo**, del mundo académico, del mundo del trabajo, de la toma de decisiones y de formación general y otras demandas.

4.6.- VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Las valoraciones finales efectuadas por los implicados y el **nivel de satisfacción** alcanzado suelen ser indicadores bastante utilizados en la literatura revisada sobre evaluación de programas de orientación inspirados en el modelo ADVP. Así, por ejemplo, los estudios sobre

sensibilización para la elección profesional realizados en Francia y Suiza por Nuoffer (1984) con dos modalidades de aplicación de programas, talleres y grupos de discusión, arrojan resultados realmente espectaculares, en cuanto a esta variable, con una horquilla entre el 96% y el 88% de satisfacción alta frente a un máximo del 2% que se muestran en desacuerdo, cuando el trabajo se realiza en forma de talleres; en el caso de una metodología utilizada en grupos de discusión, los valores encontrados son también importantes con una horquilla del 57% al 66% de alto nivel de satisfacción frente a valores comprendidos entre el 26% y el 4% de desacuerdo o insatisfacción con el trabajo realizado.

Tomando como referencia estos estudios y las recomendaciones de los autores del programa y del modelo de evaluación utilizado para nuestro trabajo, hemos preguntado a los destinatarios directos del programa (profesores y alumnos) sobre diferentes cuestiones que nos pueden ayudar a configurar el nivel de valoración general estimada sobre los resultados finales del programa, complementándose así la constatación de los logros o de los cambios anteriormente señalados.

Esta dimensión recoge la valoración global emitida por los colectivos implicados al final del proceso de aplicación del ¡TQD! respecto de los siguientes

indicadores: valoración de los componentes estructurales, satisfacción de los colectivos y sugerencias de mejora.

Para ello se utilizó el cuestionario de opinión del autor del programa (Alvarez Rojo, 1991, a, b) propuesto para los alumnos con la inclusión de algunos ítemes considerados interesantes por el GRED que configuró definitivamente el Cuestionario de Opinión sobre el Programa para alumnos (COP-A).

Además, con objeto de obtener la valoración final estimada por los profesores intervinientes en la aplicación, realizamos una adaptación del COP-A para este colectivo que se finalizó con la confección del COP-T destinado a los tutores. Ambos cuestionarios se recogen en el los s VIII y XIX.

4.7.- CONTINUIDAD

Una de las dimensiones consideradas por la mayoría de los evaluadores como de mayor relevancia es la continuidad del programa en el contexto de la aplicación; el argumento parece bien sencillo: si el programa sigue aplicándose en los centros es que reúne los requisitos de calidad necesarios y los implicados están satisfechos con él. Sin embargo, la continuidad de un programa pasa, la mayor parte de las veces, por decisiones políticas o

intereses sociales extrínsecos a la propia naturaleza del programa, por lo que la afirmación anterior debe tomarse necesariamente con cautela.

En nuestro entorno la actual situación de reforma educativa, el periodo de transición hacia un sistema de orientación interno en los centros con la creación y desarrollo de los departamentos de orientación, la excesiva transitoriedad de los equipos directivos, etc., constituyen ejemplos de las múltiples variables que pueden incidir en la continuidad e implantación de un programa de educación para la carrera o cualquier acción orientadora de este tipo si no media una decisión de la Administración al efecto.

Pese a ello, nos pareció interesante que en los albores del curso siguiente al de la aplicación del programa ;TQD! se realizara un **seguimiento** en los responsables directos de la aplicación para detectar el posible impacto organizacional que el mismo había producido en los centros implicados. Así, algunos miembros del Grupo Especial de Decisiones se encargaron de recabar cualquier tipo de información que permitiera valorar el impacto que el programa había dejado en cada centro.

La metodología utilizada se basó en la consulta de las **memorias y planes de centro** y en la realización de **entrevistas abiertas** a algunos miembros de la comunidad

educativa. Posteriormente emitieron un informe sobre el proceso y el análisis de datos realizado (XI). Este informe, junto con el conjunto de la valoración del proceso y de los resultados constituyen la base de la elaboración de las **sugerencias de mejora** sobre el programa con la que damos por finalizada nuestra evaluación.

C A P I T U L O C U A R T O

DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN DE LA EVALUACIÓN

1.- EL DISEÑO DE EVALUACIÓN

Desde una perspectiva ecléctica, se puede cuestionar la validez de los estudios experimentales en la evaluación de los programas de intervención a gran escala (Talmage, 1982), dada las características particulares del contexto en el que se aplican y del proceso particular de implementación además de, como aduce Cronbach (1975), la dificultad de seleccionar criterios satisfactorios y la limitada información que este tipo de estudios ofrece, entre otras cosas.

La propia Weis (1983) acepta estas dificultades cuando señala que el experimento controlado frecuentemente no puede realizarse en el campo de acción concreta. No obstante, para ella el diseño experimental es una manera elegante de descubrir cuán bien alcanza sus metas un programa e insiste que para estos casos el experimento es el diseño óptimo. De todas formas, la mayoría de los autores concuerdan en la evidencia de que el problema fundamental consiste en ajustar el diseño de la investigación a los objetivos del estudio y a las posibilidades del mismo.

Como es sabido, las aportaciones de Campbell y Stanley a mediados de la década de los sesenta fueron decisivas en el campo de la educación por cuanto

legitimaron los diseños cuasiexperimentales dotándolos de un rigor semejante y en algún caso superior al de algunos diseños de corte estrictamente experimental; además aportan mayor viabilidad a los estudios educativos conservando la validez y el control previo de los resultados.

Los diseños pretest/posttest, tanto de corte experimental como cuasiexperimental, han sido ampliamente utilizados para evaluar programas de orientación vocacional en las décadas de los 60, 70 y 80. En una revisión sobre las aportaciones de los estudios realizados sobre 47 programas de orientación para la carrera durante las dos primeras décadas en los EE.UU., más del 67% de estos estudios obtenían resultados positivos entre las medidas antes/después; pero además, si consideramos solamente los relativos a programas orientados a la toma de decisiones, este porcentaje supera el 70% (Bonnet, 1979).

Sobre las evaluaciones de programas de educación vocacional, ya por esta época, afirmaba Baker (1979) que solo se podía aceptar que una intervención de educación para la carrera era efectiva si se demostraba que realmente era la responsable de los cambios producidos en los alumnos, indicando como la forma más fiable de conseguirlo la utilización de diseños experimentales. Así, todos los estudios revisados en los quince últimos años sobre la práctica de programas ADVP en Canadá y Europa, nos ofrecen

diferencias significativas entre ambas mediciones pretest/posttest, según se desprende de los informes ofrecidos por Pelletier, Bujold y cols. (1984).

Las escasas contribuciones de nuestro país sobre evaluaciones de programas completos de orientación vocacional han seguido un camino parecido; una de las más sobresalientes al respecto, incorpora en sus planteamientos un diseño pretest/posttest mediante cuestionario, como técnica esencial de recogida de datos (Alvarez, Echeverría, Marín, Rodríguez Espinar y Rodríguez Moreno, 1989).

De otra parte, centrados en la evaluación de programas diseñados a partir del modelo ADVP, las contribuciones más sobresalientes son los distintos trabajos de diseño y evaluación realizados por el Área MIDE de la Universidad de Sevilla, entre los que destaca precisamente la validación de diseño del programa ¡TQD! realizada durante el curso académico 89/90, donde la utilización de metodologías descriptivas a través de cuestionario y de observación tutorial han sido las más utilizadas (Alvarez Rojo, 1991, c).

Sin embargo, las dificultades para encontrar **grupos de control** adecuados para los estudios experimentales o cuasiexperimentales en el campo de la intervención orientadora, no es menor que en otros estudios

educativos. En las actuales circunstancias de demanda y escasez de programas de intervención para las EE.MM. en nuestro país, negar a un grupo de alumnos la posibilidad de acceder a este tipo de orientación es inaceptable o cuanto menos contrario a toda ética.

Por otro lado las consiguientes manipulaciones en los grupos naturales que los procesos de aleatorización traen consigo, hacen de **difícil viabilidad** la utilización de los grupos de control en nuestro contexto puesto que se producen alteraciones organizativas y del clima habitual de los centros.

Una vez sopesadas estas dificultades con el GRED, la alternativa fue la de segregar las muestras en el momento de la aplicación del pretest/posttest a través algún procedimiento probabilístico realizado dentro del grupo natural, quedando este grupo intacto para el tratamiento (programa); es el conocido diseño de "muestras separadas" que deberíamos ponerlo en práctica en los centros de forma consecutiva. Este tipo de procedimiento utiliza dos subgrupos que son aleatoriamente equivalentes, aunque fuimos conscientes de que este diseño necesitaba una muestra bastante amplia al quedar la mitad del tratamiento sin ser considerado y de que se añadía al mismo la imposibilidad de la comparación antes/después en las medidas de cada sujeto considerado individualmente.

Pese a ello, el diseño de muestras separadas pretest/posttest, es superior al diseño común antes/después, tal y como afirman sus autores Campbell y Stanley (1978:103), por su control tanto del efecto principal de la aplicación de pruebas como de la interacción de éstas con el tratamiento. El diseño utilizado, sigue el 12a de Campbell y Stanley (1978:80) y su especificación es la siguiente (Cuadro 2,5):

DISEÑO DE MUESTRAS SEPARADAS CON REPETICIÓN			
O	(X)	ALTAIR	
X	O		
	O	(X)	TRIANA
	X	O	
ALBERO		O	(X)
		X	O
ALJARAFE		O	(X)
		X	O

Cuadro 2.5

El defecto fundamental de un diseño de muestras separadas de un solo grupo es que no puede controlar la "historia" (Cuadro 2,6), pero aplicado en diferentes situaciones y momentos tal y como aconsejan los citados

autores del diseño, se consigue el control de esta importante fuente de invalidez interna ya que la repetición del efecto en otras condiciones reduce la posibilidad de que sea producto de las características de la única población seleccionada en el primer momento.

DISEÑO DE MUESTRAS SEPARADAS PRETEST/POSTEST (r)			
FUENTES DE INVALIDEZ			
Historia	+	Interacción entre tests y tratamiento	+
Maduración	-		
Aplicación d test	+	Interacción de selección y tratamiento	+
Instrumentación	?		
Regresión	+		
Selección	+	Dispositivos reactivos	+
Mortalidad	-		
Interac. sel./Madur.	+		
INTERNA		EXTERNA	

Adaptado de Campbell y Stanley (1978:80)

Cuadro 2.6

Como puede verse en el esquema o cuadro 2.5 repetimos los momentos de la evaluación en cuatro ocasiones, es decir con cuatro centros, por lo que las únicas fuentes que quedarían sin un control estricto son la "maduración" y la "mortalidad experimental" (Cuadro 2.6); no obstante la posibilidad de que ambas influyan en los resultados la consideramos escasa, dado el bajo índice de mortalidad observado y la pequeña duración del tratamiento puesto que hemos utilizado la modalidad intensiva de

aplicación del programa, por lo que la **validez interna** del diseño es bastante aceptable en nuestro caso.

Como señalan Campbell y Stanley (1978:106) "lo característico de este diseño es que lleva el laboratorio a la situación campo", por lo que puede resultar superior en **validez externa** respecto a gran parte de los diseños estrictamente experimentales. Efectivamente el diseño controla todas las fuentes de invalidez externa (cuadro 2.6) lo que permite asegurar un poder de generalización excelente, salvados los requisitos muestrales de representatividad.

Como ya avanzábamos anteriormente, para profundizar en nuestro trabajo se ha realizado un estudio **descriptivo intensivo**, complementario al que acabamos de diseñar. En este sentido, no es menos conocido el hecho de que la mayoría de los estudios sobre educación, tratados en la literatura científica, son descriptivos más que experimentales (Cohen y Manion, 1990) o, por lo menos, incluyen este tipo de estudios en connivencia.

Según Best (1970), los estudios descriptivos se preocupan de las relaciones que existen, de las actitudes que se mantienen, de los procesos en marcha o de los efectos que son percibidos, entre otras cosas. Esto no significa sino una sencillez sólo aparente, pues para que

un estudio descriptivo sea correcto tiene que conceptualizar con claridad el fenómeno que intenta describir y cuidar las fuentes de error; con lo cual, si bien se prescinde de los elementos de control propios de los experimentos, no por ello se abandonan las exigibles cotas de exactitud en los planteamientos y en su correspondiente realización (Karweit, 1982).

Diferentes autores (Owens y otros, 1979; Bujold y Fournier, 1984; Alvarez Rojo, 1991,c) en sus trabajos sobre metodología de evaluación de programas de orientación vocacional y educación para la carrera, la mayoría de ellos basados fundamentalmente en modelos de activación del desarrollo, se cuestionan la suficiencia de la metodología experimental y de los instrumentos tradicionales de medida como estimadores de cambio y suelen coincidir en sus trabajos sobre el gran valor de estos diseños cuando se completan con otros estudios de campo, observacionales, análisis documental, etc.

Estos autores, al tiempo que reconocen la importancia de los estudios comparativos mediante el modelo experimental para determinar las cualidades técnicas y los progresos de los estudiantes en la estimación de los efectos del programa, advierten que estos estudios ignoran las variaciones existentes en el interior del tratamiento y se limitan, la mayoría de las veces, a aquellos

comportamientos directamente observables. Como estrategias de solución aceptan las recomendaciones de Owens y colaboradores (1979) sobre estudios longitudinales, de casos, de contenido, etnográficos, de acreditación, organizacionales y de encuestas indicando, eso sí, la necesidad de **innovar** con seguridad en este campo.

Como puede apreciarse la mayoría de los estudios de evaluación de programas realizados sitúan a los **cuestionarios** como uno de los instrumentos más utilizados y aconsejables junto con aquellas técnicas que permitan la obtención de datos más subjetivos, cercanos a lo "vivido" y a la perspectiva de los participantes, tales como el **análisis de contenido documental**, la **observación** y las **escalas de valoración**, entre otros.

Según todo ello optamos por la incorporación al **diseño pretest/postest** de un estudio descriptivo que nos aportara mayor información sobre aquellos aspectos más subjetivos o particulares especialmente desde la perspectiva de los profesionales encargados de la aplicación del programa a los alumnos. Estos estudios descriptivos que duran varias semanas o meses como el nuestro, se suelen calificar como longitudinales a corto plazo (Cohen y Manion, 1990). Naturalmente un **estudio descriptivo-comparativo a corto plazo** realizado mediante una metodología experimental suelen ser más preciso que los

de gran alcance temporal, pues controlan mejor la mortalidad de la muestra y reducen los problemas de viabilidad relacionados con la organización de los centros y con los costes que afectan a los estudios a largo plazo.

2.- POBLACIÓN, SELECCIÓN Y MUESTREO

Para determinar los colectivos concretos de la aplicación procedimos mediante un muestreo polietápico en el que, una vez fijadas la **población** destinataria de la intervención (centros donde se imparte el C.O.U. de la ciudad de Sevilla y su periferia), realizamos la **selección** del primer centro que pidiera o aceptara la aplicación del programa y que perteneciera a cada uno de los estratos procedentes de la combinación de las categorías siguientes:

- a) Periférico o Semiurbano / Urbano.
- b) C. Público / C. Privado.

Los motivos para elegir esta población fueron diversas, pero destacaremos a continuación algunas de las más sobresalientes. En primer lugar tuvimos en cuenta razones de **necesidad**; el colectivo de alumnos del Curso de Orientación Universitaria es el que consideramos como más necesitado de orientación en la toma de decisiones vocacionales, dada la proximidad en la elección de estudios

relacionados con la carrera o de acceso inmediato al trabajo, máxime en las actuales circunstancias carenciales a este respecto.

Otra razón fue la de **posibilidad**, pues algunos centros mostraron iniciativas al respecto y su disposición, sobre todo para este nivel educativo. Además la iniciación de consultas a los miembros de los equipos de apoyo (EPOEs) nos mostraba esta conveniencia puesto que en sus planes de trabajo se recogían acciones inmediatas para estos cursos.

Como tercer aspecto, que se relaciona no tanto con el nivel educativo sino con la zona de actuación, el ¡TQD! ya era conocido en algunos centros de Sevilla y su zona de influencia, puesto que se habían realizado en ella diferentes experiencias conducentes a su diseño y configuración definitiva. Ello permitía la utilización de unos materiales que ya empezaban a gozar de cierta **aceptación** por los claustros de profesores y equipos directivos, lo que facilitaba la demanda de los propios centros señalada anteriormente, o bien, su buena acogida en caso de nuestra propuesta.

Por último la diferenciación entre centros públicos y privados nos parecía aconsejable dada las diferencias de actuación, rendimiento e intereses de los alumnos, constatado en numerosos estudios y el distinto

régimen administrativo y organizativo que se aprecia en muchos casos.

En función de estos criterios se seleccionaron cuatro centros, uno perteneciente a cada una de los cuatro estratos (cuadro 2.7) obtenidos por combinación de las categorías señaladas, donde se utilizaron la totalidad de los racimos o conglomerados (clases), componiendo así la **muestra** (cuadro 2.8) de estudio evaluativo. Evidentemente esta muestra no reúne los requisitos necesarios de representatividad para asegurar la generalización de los resultados, pero intenta ofrecer un número suficiente de casos y la mejor organización posible de los mismos, dadas las limitaciones de acceso que suelen ser habituales.

ESTRATOS MUESTRALES
1) PERIFÉRICO o SEMIURBANO Y PUBLICO
2) PERIFÉRICO o SEMIURBANO Y PRIVADO
3) URBANO Y PUBLICO
4) URBANO Y PRIVADO

Cuadro 2.7

Para cada uno de los grupos se utilizó el procedimiento sistemático par/impar en la determinación de los subgrupos muestrales exigidos por el diseño de muestras

separadas con repetición. Los alumnos con número de lista impar actuarían de control por lo que se sometieron al pretest, mientras que los que aparecían en la lista con numeración par actuaron de grupo experimental.

MUESTRA DE SEVILLA Y PERIFERIA				
UNIDADES		EXPERIMENTAL	CONTROL	TOTALES
CENTRO	GRUPO	COM / FIN	COM/FIN	COM/FIN
ALTAIR	A	17 / 15	18	35 / 33
	B	22 / 18	23	45 / 41
TRIANA	A	17 / 17	17	34 / 34
	B	21 / 13	22	43 / 35
	C	18 / 15	19	37 / 34
	D	17 / 10	18	35 / 28
	E	19 / 13	20	39 / 33
ALBERO	A	18 / 18	18	36 / 36
	B	19 / 17	19	38 / 36
	C	19 / 17	20	39 / 37
	D	15 / 10	16	31 / 26
ALJARAFE	A	15 / 15	15	30 / 30
	B	19 / 19	19	38 / 38
TOTALES	13	236 / 197	244	480 / 441

Cuadro 2.8

3.- PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Entendemos por **recogida de datos** a toda reducción sistemática de las manifestaciones del fenómeno educativo, objeto de estudio, es decir, a un sistema de representación del mismo claramente comprensible. En este sentido los datos se entienden condicionados por las técnicas e instrumentos utilizados para recogerlos de quien son inseparables.

En función del problema, de los objetivos de la investigación y del enfoque metodológico planteado fuimos seleccionando los procedimientos de recogida de datos a los que hemos venido aludiendo en toda esta segunda parte. A continuación se completan y detallan cada uno de estos procedimientos y las circunstancias contextuales en las que se desarrollieron.

3.1.- ANÁLISIS DEL CONTENIDO DEL PROGRAMA

Como es sabido el programa está formado en la actualidad por dos cuadernos bien diferenciados: el del tutor, que recoge un conjunto de recomendaciones de apoyo para la aplicación del programa, y el del alumno que contiene la descripción de las actividades y elementos motivadores para su ejecución. El análisis de ambos materiales se realizó en función de la presencia o ausencia

de **unidades de registro** o temas-eje, a cuyo alrededor se organiza el programa. Estas unidades, denominadas por Bardin (1986) **referentes**, fueron las siguientes:

a) **Objetivos:**

- . Generales
- . Específicos

b) **Contenidos:**

- . Intereses
- . Gustos
- . Aficiones
- . Aptitudes o habilidades
- . Personalidad
- . Valores
- . Situación familiar
- . Situación económica
- . Limitaciones
- . Expectativas
- . Intereses profesionales
- . Preparación académica
- . Resultados académicos
- . Decisión vocacional
- . Consecuencias de la elección vocacional
- . Plan de acción

c) **El clima de aplicación o dinámica de trabajo:**

- . Motivación general
- . Presentación inmediata de las sesiones
- . Organización: trabajo individual, pequeño y gran grupo
- . Ambiente: apoyo (información complementaria) participación, otras.

d) **Los medios:**

- . Humanos: tutor/orientador, familias, otras personas.
- . Materiales: dibujos, esquemas, gráficos, dossiers de información, murales de prensa, tarjetas.

e) **Evaluación:**

- . Criterios
- . Técnicas
- . Instrumentos

Este análisis busca, además de la descripción de los contenidos del ;TQD!, verificar la adecuación con el modelo teórico que subyace al programa. Para ello, utilizamos un **sistema de categorías** de referencia según las

especificaciones del modelo ADVP de Pelletier y otros (1971, 1974, 1984) puesto que fueron las que sirvieron de base para la confección del programa, tal y como nos refiere su autor (Alvarez Rojo, 1991,b). Se recogen en el cuadro 2.9.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA			
TAREAS DE DESARROLLO VOCACIONAL	MODALIDAD DE PENSAMIENTO	HABILIDADES COGNITIVAS	ACTITUDES
EXPLORACIÓN	Creativo.	Observar Describir Preguntar Descubrir Imaginar Definir	Apertura Sensibilidad Curiosidad Tolerancia Imaginación Elab. Hipótesis
CRISTALIZACIÓN.	Conceptual	Reducir Asociar Reagrupar Clasificar Resumir	Interesarse Autoestima Organización Orden Coherencia Continuidad
ESPECIFICACIÓN Y DECISIÓN	Evaluativo	Comparar Jerarquizar Eliminar Elegir Examinar Evaluar	Apreciación Confianza Responsabilidad Discriminación Sentido crítico Reflexión
REALIZACIÓN	Implicativo	Deducir Prever Aplicar Generalizar Planificar Elaborar	Certeza Implicación Eficacia Determinación Perspicacia Sentido Práctico

Cuadro 2.9

La recogida de datos se llevó a cabo por ocho **codificadores** seleccionados y preparados expresamente para esta tarea, cuatro encargados del Cuaderno del tutor y cuatro para el del alumno, que procedieron de manera independiente. Para ello seleccionamos dos equipos que reunían las siguientes características:

- Profesor de EGB y/o Psicólogo.
- Cursar el último curso de CC. de la Educación y haber superado la asignatura de Orientación I, uno de cuyos contenidos esenciales es el diseño de programas de orientación.
- Colaborar o haber colaborado con la Universidad en alguna investigación donde se hubiera desarrollado esta técnica.

Mediante reunión previa se informó a los codificadores de los objetivos del análisis y se discutió el procedimiento de realización. Se observó la necesidad de consensuar previamente los criterios de identificación de las categorías de registro para lo que se siguió el siguiente procedimiento:

1º) Independientemente se definieron las categorías por cada codificador.

2º) Se pusieron en común las definiciones seleccionando las más adecuadas o reformulándolas cuando

existían criterios discrepantes.

Como resultado de todo ello, se confeccionaron los criterios de identificación y adscripción de la unidades de registro que figuran en el anexo I.

Los datos se registraron independientemente por cada codificador, mediante cuadros de doble entrada para cada unidad de registro y unidades de referencia, valorándolas de uno a cinco según su menor o mayor contribución y valía a cada componente del programa. Estos datos se sometieron a **confrontación** entre los codificadores, mediante varias reuniones al efecto, para resolver las posibles discrepancias.

Una de las utilidades más claras de las relaciones obtenidas entre estas unidades de análisis (por ejemplo entre objetivos, contenidos y actividades) puede ser la confección de un guión de categorías o **tabla de especificaciones** (Pérez y García, 1989) por variables que puede servir para la elaboración de instrumentos de evaluación de la calidad del programa, como por ejemplo una pauta o una escala de valoración, ayudando a asegurar la representatividad de éstos u otros instrumentos de evaluación que, en un futuro, pudieran construirse.

Este procedimiento nos permitió, además, juzgar

la validez del contenido del programa por adecuación de los datos obtenidos para las categorías de registro, frente al modelo teórico, como ya hemos avanzado en el apartado sobre variables y cuyos resultados se exponen en la tercera parte de nuestro informe.

3.2.- CUESTIONARIO C.E.N.E.C.

El Cuestionario de Evaluación de Necesidades de Educación para la Carrera (Anexo II), que en adelante denominaremos CENEC, se ha construido tomando como base el cuestionario sobre Necesidades de Orientación Académica y Profesional de Alvarez Rojo (inédito) elaborado para una reciente investigación comparativa entre alumnos de Enseñanza Secundaria Postobligatoria de España y Bélgica e inspirado en los estudios sobre el modelo ADVP que llevaron a la confección del programa objeto de evaluación.

Además, para precisar lo mejor posible la situación en la que se encontraban los alumnos con respecto a los indicadores esenciales propuestos por la literatura especializada sobre el modelo ADVP y sobre los indicadores de contenido tratados por el ;TQD!, en colaboración con el GRED modificamos aquellos elementos que se consideraba necesario, eliminando los que no aportaban la información requerida para nuestro caso e incorporando algunos otros adecuados para nuestros propósitos, de manera que

permitiera obtener la información más completa y precisa sobre sus carencias y demandas.

Ello supone un enriquecimiento ya que se utiliza una doble vía de indicadores de contenidos: **carenciales**, basados en un juicio externo fundamentado teóricamente, y **demandados** o según las opiniones preferenciales de los alumnos. Recuérdese, al efecto, el estudio comparativo de Evans (1985) sobre dos instrumentos contruidos según un modelo teórico y según las preferencias personales del equipo de un departamento de orientación, cuyos resultados concluyen con una visión más completa y precisa de las necesidades aportadas por el instrumento construido en base a un modelo teórico.

El CENEC se ha utilizado para recoger información relativa a los objetivos dos, seis y siete antes y después de la aplicación del programa ;TQD! en todos los conglomerados de la muestra. Esta información la agrupamos, a efectos de esta exposición, en dos grandes bloques: el primero, que recoge la relacionada con la variable necesidades y con las cuatro variables de efectividad del programa, y el segundo, que nos aporta información sobre el perfil de los alumnos.

La relación entre los indicadores de necesidad, utilizados también para hallar los logros del programa

mediante comparación antes/después, y los ítemes del cuestionario se recoge en el cuadro 2.10.

RELACIÓN INDICADORES/ÍTEMES CENEC (1)		
INDICADORES	CARENCIAS	DEMANDAS
<i>Conocimiento de sí mismo</i>	13 a)	26
<i>Conocimiento sobre los estudios</i>	5,6,7	27
<i>Conocimiento sobre el trabajo</i>	13 b)	
	8,9,10,11	28
<i>Conocimiento sobre procedimientos de toma de decisiones</i>	13 c)	
	14,15	29
<i>Decisión vocacional</i>	12	
<i>Formación en la elección estudios</i>	16,17,21	20,22
<i>Ídem. en la elección profesional</i>	18,19,24	23,25
<i>Otras demandas</i>		30

Cuadro 2.10

El segundo bloque aporta una información de tipo situacional respecto al colectivo directamente implicado en la aplicación del programa, como ya hemos señalado. La correspondencia entre los indicadores utilizados y los ítemes del CENEC se recoge en los cuadros 2.10 y 2.11.

Para obtener toda esta información, los tutores encargados de la aplicación del programa pedían a los alumnos la cumplimentación del cuestionario inmediatamente

antes y después de la misma, no sobrepasándose en ningún caso el periodo de una semana con respecto a la iniciación o finalización del tratamiento.

La sencillez del cuestionario no exigió ninguna aclaración especial, tan solo la lectura de las instrucciones de cumplimentación que aparecen en su portada y la aclaración de las dudas puntuales por parte de los profesores.

RELACIÓN INDICADORES/ÍTEMES CENEC (2)	
<i>INDICADORES</i>	<i>ÍTEMES</i>
<i>Características generales</i>	<i>Protocolo</i>
<i>Opción académica elegida</i>	<i>1</i>
<i>Influencias recibidas para esta elección de opción académica</i>	<i>2</i>
<i>Información académica recibida ante la opción de estudios</i>	<i>3 y 4</i>

Cuadro 2.11

Naturalmente el CENEC se ha sometido a los habituales análisis de fiabilidad y validez con objeto de precisar la calidad de los datos obtenidos a efectos de una interpretación más ajustada de los mismos y cuyos resultados figuran en la tercera parte de este informe.

3.3.- ESCALA DE VIABILIDAD

Para realizar la construcción de esta escala hemos intentado recoger las principales recomendaciones que el autor del modelo de evaluación sugiere acerca de la estimación de la viabilidad de programas de orientación, ante las escasas aportaciones de la literatura consultada al respecto.

Efectivamente, las cuestiones sobre viabilidad de los programas, sobretodo enfocadas como paso previo a su aplicación, es muy reciente. Existen diferentes trabajos sobre estimación de la posibilidad técnica y administrativa (García Pastor y al., 1989) o vinculados al medio como generador de condiciones (Gómez, 1984) dentro de un enfoque de organización institucional, así como diferentes trabajos (Berk y Rossi, 1990; Anguera, 1990) sobre las informaciones necesarias para llevar a cabo la implementación, dentro del campo de la factibilidad de la evaluación o evaluabilidad; sin embargo no se ha elaborado una teoría sobre la viabilidad de programas de orientación o, al menos, nosotros no hemos tenido acceso a ella.

De todas formas, con objeto de cuidar en lo posible la validez de contenido de la escala, hicimos un estudio de las principales sugerencias ofrecidas por Pérez Juste (1991,a,b) y la sometimos a discusión en el GRED de

manera que, como profesionales, nos aportaran su opinión acerca del mismo. Como resultado se confeccionó una escala con cuatro grados de valoración y dos dimensiones iniciales respecto de las que la respuesta debería expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con un conjunto de afirmaciones que se recogían mediante la siguiente estructura:

1) Adecuación a las características de los alumnos

a) Adecuación de los **objetivos** del programa a las características evolutivas de los alumnos de cada centro.

b) Adecuación de los **contenidos** del programa a las características evolutivas de los alumnos.

c) Adecuación del **clima o ambiente de aula** propuesto a las características evolutivas de los alumnos.

d) Adecuación de los **recursos** a las características evolutivas de los alumnos.

e) Adecuación de los **criterios de evaluación** a las características evolutivas de los alumnos.

2) Aprovechamiento de los recursos

a) Adecuación de la **motivación de los alumnos** conseguida para la realización del programa.

b) Adecuación de la **incardinación armónica** del programa con las actividades del centro.

- c) Adecuación del **horario** elegido.
- d) Adecuación de la **implicación de los tutores** en la aplicación del programa.
- e) Adecuación de la **implicación de los padres**.
- f) Adecuación de la **implicación del equipo directivo**.
- g) Adecuación de la **colaboración de otros agentes externos al centro**.
- h) Adecuación de la **dinamización de los recursos humanos y materiales necesarios**.

Con ella hemos tratado de recoger la opinión sobre el apoyo recibido en los centros y el realismo de la aplicación del programa de orientación ¡TQD! en cada uno; es decir, si los profesionales que están habituados a observar la viabilidad de los programas en sus instituciones pensaban que realmente la aplicación del ¡TQD! podría ser un éxito. Naturalmente la escala fue cumplimentada por los tutores de la aplicación, los orientadores internos y de apoyo, por los directivos y por los colaboradores de la misma, puesto que son los que pueden aportar una opinión más valiosa sobre viabilidad.

3.4.- **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Es sabido que la posición privilegiada del profesor como observador permite que no se alteren las

condiciones naturales del fenómeno a observar cuando su acción observadora se enmarca en la práctica de su trabajo habitual y, por lo tanto, participa en mayor o menor grado en sus actividades.

Esta postura, que es compartida por la mayoría de los evaluadores, acepta que la observación de los profesores o tutores durante el transcurso de la aplicación del programa refleja, en buena medida, las interacciones y forma peculiar de existencia del propio grupo-clase (Goetz y Lecompte, 1988; García Ferrando y Sanmartín, 1989; García Pastor y otros, 1989, 1990; Rosales, 1990; entre otros). Así pues, esta técnica permite averiguar cómo los usuarios están reaccionando ante la innovación que supone el desarrollo del programa.

Incluso el grupo de investigadores más críticos con los evaluadores externos, como Stenhouse (1988), Carr y Kemmis (1988) o Elliot (1990) insisten en la necesidad de que sean los propios agentes internos los encargados de diseñar y evaluar los procesos que se operan en las instituciones en colaboración con los externos a la propia institución. En este sentido, el propio Elliot (1990) recogiendo diferentes controversias respecto a la fiabilidad de la información aportada por los agentes internos de las instituciones educativas a los investigadores educativos que adoptan la observación

participante como metodología de trabajo, advierte que es un asunto problemático si no se actúa como facilitadores de los procesos de autorreflexión puesto que las prácticas educativas solo pueden ser comprendidas por los propios prácticos.

Por nuestra parte pedimos a los tutores que, al tiempo que actuaban como dinamizadores del desarrollo del ;TQD! en el aula y una vez finalizada cada una de las sesiones, realizaran la **valoración** de cada una de ellas y registraran aquellos **incidentes críticos** que, en su caso, se pudieran producir. Este tipo de observación de un miembro interno del grupo-clase donde se aplica el programa, aunque tenga un rol tan definido como el de profesor-tutor, ha sido utilizada en los últimos tiempos para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo, tal y como señalan los etnógrafos educativos Goetz y Lecompte (1988).

Con objeto de adecuarnos a los requerimientos del programa se pidió a los tutores que tuvieran presente los **criterios** de evaluación que se recogen en el Cuaderno del Tutor para cada una de las actividades del programa; se les pidió, además, que realizaran los registros de valoración y de incidentes **inmediatamente** después de finalizadas las sesiones de trabajo, puesto que ello ayuda a una mayor calidad de los datos y no interfiere en el clima del aula.

Con objeto de simplificar la información suministrada por los tutores, utilizamos un sistema mixto de registro: dadas unas indicaciones muy escuetas que posteriormente utilizaríamos como referentes de observación sobre la información que nos interesaba obtener (cerrado) realizaban su exposición sin límite de espacio ni forma preestablecida (abierto) tanto para los incidentes críticos como para las valoraciones sobre el proceso de desarrollo del programa.

Tal y como diseñamos la utilización de esta fuente de datos interna, necesitábamos cuatro **Hojas de Registro Observacional**, una para cada sesión, que se recogen en el Anexo V y que perseguían, además de organizar la tarea a los tutores, facilitar el análisis comparativo de dicha fuentes de datos. En concreto el desarrollo de estas técnica siguió los procesos que exponemos a continuación.

3.4.1.- Valoración de las sesiones

Como ya hemos expuesto la forma de aplicación realizada ha sido de carácter intensivo, es decir, las cuatro sesiones constitutivas del ;TQD! se desarrollaron en una jornada con una semana de intervalo entre cada una de ellas. Cada una de estas sesiones se sometió a valoración, independientemente de las demás, una vez finalizada la

misma y antes de que se realizara la siguiente, con la recomendación expresa de que se realizara de forma abierta a través de un relato valorativo acerca de los siguientes indicadores:

- **Desarrollo de los objetivos**
- **Desarrollo de los contenidos**
- **Clima o dinámica de la aplicación**
- **Recursos técnicos utilizados**
- **Valoración global del desarrollo de la sesión**

Por su parte los miembros más cualificados del GRED, es decir, aquellos que reunían la titulación de psicólogo, profesores y finalizaban quinto curso de Pedagogía, elaboraron un informe final (Anexo IX) sobre el conjunto de los registros de valoración de los profesores y de los informes parciales recogidos en las carpetas de evaluación de los colaboradores que habían participado en el seguimiento de la aplicación del programa.

El análisis de los registros de sesiones se realizó mediante la técnica de **análisis de contenido**, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. **Cuantitativamente** se procedió adjudicando las unidades de registro (ideas) a cada referente o componente del programa mediante una escala ordinal compuesta por las categorías empíricas ordinales que iban apareciendo en las valoraciones emitidas

por los profesores y realizando el recuento de frecuencias correspondientes a cada nivel de la escala.

Este análisis permite una descripción global de cada componente del programa en orden a las valoraciones esenciales emitidas para cada una de ellos e ilustrarlas con los segmentos textuales correspondientes a cada componente, lo que nos llevaría a una interpretación cualitativa de los datos.

El procedimiento de **análisis cualitativo** utilizado se inspira sustancialmente en las fases de "**análisis exploratorio**" y "**descripción**" propuestas por Colás y Buendía (1992:270) ya que, como se sabe, al ser nuestro diseño evaluativo esencialmente sumativo, el propósito en este momento procesual es simplemente recopilar información sobre el desarrollo del programa para contribuir a su mejora y no establecer relaciones o inferencias sobre los datos que excedería del objetivo marcado en esta fase.

De forma concreta, el análisis exploratorio y la consiguiente descripción de los datos cualitativos obtenidos como **valoraciones de los tutores** sigue las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1986:159) que proponen un **análisis en progreso** mediante las etapas o fases siguientes:

a) **Descubrimiento:** en esta primera fase hemos extraído las **categorías**, constituidas por las valoraciones emitidas respecto de los componentes del programa y de la valoración global sobre el desarrollo del mismo. Las categorías emergieron mediante la interpretación de las proposiciones valorativas efectuadas por los tutores, como tipologías surgidas de los datos mediante estimaciones en escala ordinal.

Este criterio ordinal nos parece especialmente adecuado para simplificar las valoraciones de los tutores, dado que en la mayoría de los casos han sido utilizadas por éstos como calificación simple del desarrollo de buena parte de los componentes del programa; pero además ofrecen una forma intuitiva de valoración usualmente utilizada en nuestros contextos educativos. La reflexión compartida con los miembros del GRED fue el elemento de primer orden para tomar esta decisión.

b) **Codificación:** Taylor y Bogdan (1986:167) definen este proceso de codificación como "un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. Para ello se adjudicaron a las categorías ordinales aquellos segmentos textuales que eran congruentes con cada patrón de valoración.

Evidentemente la asignación de datos a las

categorias encierra una vertiente interpretativa que permite ir cambiando las previsiones iniciales mediante un proceso de refinamiento que permite ir añadiendo, suprimiendo, modificando o redefiniendo las categorías iniciales por las definitivas. Así, cuando en un segmento textual se encontraron dos o más valoraciones pertenecientes a otras tantas categorías se codificaron para todos los casos y referentes, pues nuestra intención era encontrar el mayor número de valoraciones y sugerencias posibles sobre el programa.

A continuación se fueron separando los datos de forma mecánica, no interpretativa, es decir, reuniendo los datos codificados pertenecientes a cada categoría. Este proceso nos permitió discernir con facilidad las valoraciones negativas de las positivas o intermedias (normales). Estas valoraciones negativas constituyen verdaderos efectos no planeados que nos permiten construir sugerencias de mejora sobre el programa.

c) **Relativización de los datos:** se trata, como señalan Taylor y Bogdan (1986:171) de "interpretarlos en el contexto en el que fueron recogidos". En este sentido todos los datos, tanto los obtenidos en las valoraciones como los identificados como incidentes, según veremos más adelante, fueron analizados. Ello permite dotarlos de una mayor credibilidad a efectos de fiabilidad y validez.

Esta última fase del procedimiento permite contrastar o triangular metodológicamente y entre sujetos los datos y conclusiones, disminuyendo la posible tendencia psicológica por parte nuestra de confirmar la calidad del desarrollo del programa forzando los datos para conseguir un mayor nivel de validez. Por otra parte evita el riesgo de sesgar las interpretaciones "al estar inmersos es un contexto durante cierto tiempo y al no poder abandonar nuestras teorías implícitas", tal y como nos advierte Santos (1993:132).

Esta última fase permite aumentar enormemente la credibilidad de los datos pues, dado que cada colectivo o cada grupo tiene una visión distinta de la realidad, es necesario contrastarlos preferentemente por triangulación multimodal entre distintas fuentes metodológicas, tutores y los expertos. Ello, como señala Woods (1987:102), "aumenta enormemente las posibilidades de exactitud".

Pero, naturalmente, la importancia de esta fase no sólo radica en cuestiones de credibilidad sino que durante la misma pueden variar las interpretaciones en función de los nuevos sujetos intervinientes. En nuestro caso se procedió a una **discusión grupal** por diferentes miembros del GRED sobre todas las valoraciones con objeto de precisarlas y obtener sugerencias claras y concretas de mejora desde este colectivo.

3.4.2.- Estimación de incidentes críticos

Un incidente crítico es aquella situación, directamente relacionada con la aplicación del programa, que más **intensamente** haya afectado durante el desarrollo del mismo. Tal y como señala Rosales (1990) el trabajo del profesor respecto a incidentes o situaciones críticas presenta una serie de valores que, para la aplicación de programas de intervención vocacional, podrían resumirse de la siguiente manera:

- Conocer, a juicio del profesor, las situaciones más significativa cuando se enfrenta con la aplicación del programa.

- Poner de relieve aspectos vinculados a la intervención orientadora que raramente pueden ser detectados por otras vías.

- Potenciar el debate profesional, la autoreflexión y la toma de decisiones ante situaciones imprevistas por parte de los implicados.

Siguiendo las experiencias sobre treinta y dos incidentes de diferente tipo ocurridos en nuestros centros educativos presentadas por Rosales (1990), resumimos la metodología utilizada para la recogida de las posibles situaciones críticas que pudieran plantearse durante el transcurso del desarrollo de ;TQD! y se las ofrecimos a los

tutores para que las tomaran como guía de la descripción de los incidentes que iban detectando. Fueron las siguientes:

1ª) **Descripción concisa del incidente:** se pidió a los profesores que se centraran en las características esenciales de la situación planteada y que la detallaran de la forma más clara y fiel posible, evitando distorsiones o interpretaciones personales sobre el incidente, así como su valoración; además se les pidió que aportaran cuantos datos objetivos estimasen oportuno.

2ª) **Circunstancias que lo rodearon:** se trata de señalar las circunstancias concretas y objetiva que propiciaron la aparición de la situación crítica intentando relatar los aspectos que habían contribuido de forma importante a su aparición y desarrollo.

3ª) **Causas que lo motivaron:** se trataba de obtener una primera valoración por parte del profesor con relación a las presumibles causas que pudieron, a su juicio, causar el incidente detectado.

4ª) **Solución adoptada:** por último pedimos a los profesores que nos relataran la salida inicial que como profesionales habían dado a cada incidente, con objeto de conocer las posibles alternativas de solución y las repercusiones que en cada caso pudieran tener en el

desarrollo del programa. De hecho, cuando el incidente se produjo en todas las aulas de un centro donde se aplicaba el programa la determinación de las soluciones fueron puestas en común entre los profesores y otros responsables de la aplicación, si era el caso.

El total de los incidentes registrados por los tutores, junto con las valoraciones sobre cada componente, fueron **discutidos** en el GRED para determinar por confrontación y juicio profesional los resultados de la evaluación de proceso y las consiguientes recomendaciones de mejora. Finalmente, siguiendo el proceso de **descripción** utilizado para los datos de este momento evaluativo, analizaron los diferentes segmentos textuales valorándolos y emitiendo un informe final (Anexo IX).

3.5.- GRUPO DE DISCUSIÓN

Esta técnica ha sido utilizada ampliamente en el campo de la Psiquiatría, de la Psicología Industrial y de la Sociología, centrándose últimamente en estudios sociológicos (Ibáñez, 1986, 1989; Ortí, 1989), así como de marketing y publicidad, en los que tiene una importante implantación.

Desde otra perspectiva, la utilización de grupos de discusión es una de las técnicas más novedosas, pero

cada vez más frecuentemente utilizada, en el ámbito educativo (Morgan, 1988; Ortí, 1989; Krueger, 1991) y más recientemente en la evaluación de programas de orientación por miembros de equipo de investigación MIDO de la Universidad de Sevilla (Alvarez, Cruz, García y Rodríguez, 1993) desvelándose como útil para la **observación intensiva** de los implicados en un proceso, servicio o programa.

Metodológicamente, esta técnica ha sido utilizada independientemente y de forma compleja como fuente exclusiva de datos en investigación cualitativa, pero lo más habitual es su combinación con otros procedimientos como la observación participante, los cuestionarios o las entrevistas, mediante una metodología triangular. En nuestro caso la utilizamos como proceso de **triangulación de expertos** por lo que, a la vez que permite una reflexión sobre datos extraídos con anterioridad, aporta un nuevo enfoque a los mismos.

Así, sobre los incidentes críticos y valoraciones de las cuatro sesiones del programa realizada por los tutores se produjo un discurso entre profesionales expertos, como fruto de la confrontación de pareceres en grupo de discusión. El grupo estuvo formado por cuatro miembros, todos ellos pertenecientes al GRED, implicados fuertemente en el seguimiento del desarrollo del programa y componentes de cada una de las clases siguientes:

- 2 Orientadores de los EPOEs.
- 1 Profesor de Instituto.
- 1 Miembro de la Administración Educativa.
- Representación paritaria de ambos sexos.

Como puede verse, nuestra pretensión ha sido sencillamente someter a un nuevo análisis de un grupo de expertos compuesto por una representación de profesionales orientadores pertenecientes al GRED de la información elaborada durante el proceso con objeto de resumirla, relativizarla y precisarla mejor. Ello significa no considerar ciertos aspectos metodológicos que ya vienen siendo ampliamente aceptados en la utilización de la técnica, tales como la formación de diferentes grupos, la incorporación de un moderador, etc.

3.6.- CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN GLOBAL

Para reforzar las valoraciones sobre el programa y, como estimador de la variable satisfacción, utilizamos dos cuestionarios. El primero, dirigido a los alumnos, donde se utilizó una adaptación del cuestionario recogido en el "Cuaderno del alumno" y diseñado con ese propósito por el autor, como fruto de los trabajos de validación del diseño del programa realizados durante el curso académico 1989/90 (Alvarez, 1991,c) y que llevaron a la confección definitiva del mismo.

Aunque la opinión global emitida por los alumnos mediante la versión del cuestionario incluido en el ;TQD! podría haber sido bastante completa para nuestros propósitos, nos pareció interesante añadir el ítem 9 donde se pide específicamente el nivel de satisfacción alcanzado respecto a los diferentes componentes fundamentales del programa, es decir, objetivos logrados, contenidos desarrollados, ambiente creado en el aula y medios utilizados, así como dos ítemes, el diez y el once, que recaban información sobre los efectos más positivos y más negativos producidos por su realización. Ello configuró definitivamente el Cuestionario de Opinión sobre el Programa para los alumnos, en adelante COP-A, que figura en el Anexo VI.

En el caso de los tutores se aprovechó el cuestionario antemencionado con la modificación e inclusión de elementos que considerábamos relevantes, tales como la inclusión en el ítem nueve de tres indicadores de satisfacción relativos a asistencia de los alumnos, evaluación realizada y autoperfeccionamiento en la función tutorial. Además se incorporó el ítem ocho que pedía a los tutores la valoración de las orientaciones para la aplicación del programa recogidas en el "Cuaderno del Tutor". Quedó así definitivamente configurado el Cuestionario de Opinión sobre el Programa que figura en el Anexo VII y que en adelante denominaremos COP-T.

3.7.- DOCUMENTO DE EVALUACIÓN (DOCEV)

Era necesario, por último, una guía de la evaluación del programa que ayudara a la implementación del mismo en cada centro. Para ello los miembros del GRED fueron construyendo un primer documento de evaluación que fue enriqueciéndose paulatinamente a lo largo de la aplicación con las aportaciones de diferentes miembros de los centros, pero que sirvió al mismo tiempo para aportar la información imprescindible a los centros en las reuniones iniciales y, más concretamente, a los tutores encargados de la aplicación del ¡TQD!.

Tal y como sugiere Anguera (1990) reflexionando sobre las aportaciones de Rutman (1980), para detectar la medida en que una evaluación es más o menos factible es necesario seguir una serie de fases que deberían abarcar el proceso de evaluación y, consiguientemente, detectar y aumentar la evaluabilidad del programa. Respetando en lo sustancial las fases propuestas por la autora para incrementar la factibilidad de la evaluación del programa, resumimos y adecuamos a nuestro caso sus aportaciones en las siguientes recomendaciones que han conformado el documento-guía de la evaluación:

a) **Análisis de la estructura del programa:** lo que permitió realizar, como primer resultado, la confección de

un primer documento que permitiera un fácil acceso al conocimiento de las finalidades esenciales del programa y de sus contenidos fundamentales. Estas recomendaciones de **acceso** al estudio de la estructura del programa se vertebraron en torno a dos aspectos: identificación general de su finalidad y caracterización de los componentes esenciales.

b) **Identificación del contexto de aplicación:** es recomendado por la mayor parte de evaluadores relevantes (Olson, 1986; Fernández Ballesteros, 1987; Moos, 1988; García Pastor y otros, 1989; Anguera, 1990; Pérez Juste, 1991,a,b), dada la gran trascendencia que la adecuación al contexto puede tener para los logros del programa. Para ello se intentó elaborar una síntesis sobre las características de los contextos de aplicación referido a la situación del sistema educativo, centros, niveles, alumnos y recursos. En concreto la información ha girado en torno al contexto socio-político del programa, al educativo, así como a los requisitos previos y materiales.

c) **Informaciones específicas de aplicación:** se consideró como absolutamente necesario que para llevar a cabo la implementación del programa se tuviera una visión clara de los recursos materiales y humanos concretos con que se contaba en cada situación. Los elementos fueron los siguientes:

- El Grupo Especial de Decisiones (GRED).
- Formación inicial de los tutores.
- Otros procedimientos de aplicación en función de las necesidades de organización.
- Elementos de temporalización, tanto de las posibles formas de aplicación como de la confección de una Agenda de Aplicación.

d) **Requisitos metodológicos de evaluación:** esta fase es una de las que más discusión suscitó por parte de los miembros del GRED, puesto que la información relativa a la metodología de la investigación resulta ciertamente muy compleja para la mayoría de los casos y lejos de la posibilidad de una exposición sencilla a los más directamente implicados en la aplicación del programa. No obstante pareció necesario hacer algunas puntualizaciones sobre el planteamiento de la investigación que se organizó en torno a los siguientes tópicos:

- Modelo de evaluación.
- Diseño.
- Instrumentos de recogida/registro de datos
- Procedimientos de recogida de datos.
- Previsiones y Técnicas de análisis.
- Informe final (resultados globales).

La realización consensuada del proyecto de

anual del centro para el curso académico 92/93, al tiempo que **entrevistaban** a profesores y alumnos. La recogida de datos sólo pudo realizarse en tres de los cuatro centros donde se aplicó el programa, pues en uno de ellos no fue posible lograr la colaboración. Estos centros colaboraron con agrado, aunque en uno de ellos no se pudo consultar el plan anual, y en otro no se obtuvo información de ninguno de los documentos oficiales argumentándose que, al ser privado, estaba prohibido el acceso de personas ajenas a dichos documentos. Con todo, la recogida de datos en este apartado fue la siguiente:

ALBERO - entrevista a tutor
- entrevista a tutora
- entrevista a alumno
- memoria 91/92
- plan de centro 92/93

ALTAIR - entrevista a jefe de estudio
- entrevista tutor
- entrevista a alumno

ALJARAFE - entrevista a tutor
- entrevista a tutora
- memoria 91/92

Como puede apreciarse en todos estos centros se

realizaron una serie de entrevistas, cuyas transcripciones fueron sometidas al correspondiente **análisis de contenido** junto con la información proveniente de las memorias y del plan anual de centro. El resultado fue el informe final de seguimiento recogido en el anexo IX.

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

antes de la entrega de la tesis doctoral de

JUAN MA CRUZ MARTINEZ

EVALUACION DE UN PROGRAMA DE ORIENTACION
DIRIGIDO A LA TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES
PARA ALUMNOS DE EDUCACION SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA
ACORDO CON EL A PTO CUM - LAUDE

6 MAYO 1994

El Vicerrector,
[Signature]

El Vocal,

[Signature]

El Doctorado,

[Signature]

[Signature]

[Signature]

[Signature]