

ANEXOS

ANEXO N° 1

INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL

I.M.V. - BUSOT
Aurelio Busot

Instrucciones:

El presente cuestionario ha sido elaborado para determinar el nivel de tu desarrollo vocacional. Si en algún momento aparece algo que no entiendas, levanta tu mano y nosotros acudiremos para ayudarte. No hay tiempo límite para finalizar el cuestionario, pero sí respondes con cierta rapidez, las respuestas serán espontáneas y valederas.

Lee con atención cada una de las proposiciones.

- Si estas de acuerdo con lo que se dice, o es cierto en tu caso, escribe la letra "C" en el espacio correspondiente.
- Si no estas de acuerdo con lo que se dice, o es falso en tu caso, escribe la letra F.
- Si tienes dudas deja el espacio en blanco.

Utiliza la hoja de respuestas
No escribas en este cuestionario
Ya puedes empezar

1. Mis padres saben mejor que nadie lo que yo tengo que estudiar.
2. Me pregunto con frecuencia para cuál carrera podría servir.
3. Tengo muy poca información acerca de las ocupaciones que existen en Venezuela.
4. Para escoger bien, hay que pensar en las cosas buenas y malas que tiene cada carrera.
5. Si yo tuviera mucho dinero, no trabajaría.
6. Yo pienso escoger la carrera que me recomienden las personas que saben.
7. He asistido a charlas donde dan información vocacional.
8. Conozco los requisitos que se exigen para entrar en las carreras que me llaman la atención.
9. Hay que escoger una carrera en la que uno pueda llegar a ser famoso.
10. Una persona puede lograr cualquier cosa que desee si en verdad lucha por conseguirla.
11. Al momento de escoger una carrera, uno debe tomar en cuenta el trabajo o la profesión que desempeñan sus padres.
12. He preguntado a otras personas para que me aclaren dudas que tengo sobre las carreras.
13. Conozco bastante acerca de las carreras que se estudian en la región.
14. Es mejor no pensar mucho, y decidirse de una vez.
15. Lo mejor es probar varias ocupaciones y después escoger la que más me gusta.
16. La experiencia que uno ha tenido en la escuela o el liceo, tiene mucho que ver con las carreras que debería escoger.
17. He leído artículos que hablan sobre las profesiones.
18. El trabajo es una actividad desagradable que tenemos que realizar por obligación.
19. Solo hay una ocupación adecuada para cada persona.
20. Tan fácil es triunfar en una profesión como en otra.
21. Con frecuencia me pongo a pensar como me iría si yo escogiera un trabajo o una carrera determinada.
22. He visitado sitios de trabajo para aprender más sobre las profesiones.
23. Los buenos profesionales siempre encuentran trabajo.
24. Después de uno decidirse por una carrera, no debería cambiarse para otra.
25. Quiero un trabajo fácil que me deje bastante tiempo para divertirme.
26. Cuando llegue el momento, yo decidiré, ahora no tengo por que pensar en el futuro.

27. He recibido la ayuda de un orientador, psicólogo o profesor. En asuntos vocacionales.
28. Estoy enterado de lo que significa índice académico.
29. No sé que factores hay que tomar en cuenta para llegar a tomar una buena decisión.
30. Tengo dudas acerca de cuales son mis verdaderas habilidades.
31. Yo creo que la universidad va a ser muy difícil para mí.
32. He consultado con mis padres acerca de la carrera que me conviene.
33. No sé cuales son las ocupaciones que están haciendo mas falta.
34. Ya decidí la carrera que voy a escoger.
35. Me gustan carreras muy diferentes.
36. Yo ya he pensado cual es la institución que más me conviene para estudiar.
37. Yo he consultado con mis profesores, acerca de lo que me conviene.
38. Yo conozco las actividades que realizan los ingenieros, los economistas, y los sociólogos. (Para responder C debes conocer las tres.)
39. La mejor decisión es escoger aquella ocupación que produzca más dinero.
40. Si una persona no puede estudiar lo que quiere, se frustra para toda la vida.
41. Me siento bastante seguro de que el día de mañana, triunfaré en mi trabajo.
42. He intercambiado con compañeros o amigos, acerca de lo que pienso hacer, después que termine mis estudios.
43. Tengo bien claro cuales son mis gustos y mis intereses vocacionales.
44. He aprendido a tomar decisiones de una forma sistemática y racional.
45. Estoy confuso acerca de lo que soy y de lo que debo hacer en el futuro.
46. Mis intereses vocacionales son contradictorios.
47. He procurado participar en experiencias de trabajo o en otras actividades, con el fin de explorar mis intereses y aptitudes vocacionales.
48. Estoy informado acerca de los salarios y beneficios que proporcionan las carreras que me interesan.
49. Para decidirse por una carrera o un trabajo, uno debe sentirse totalmente seguro de que le gusta y de que tendrá éxito.
50. Necesito hacer varios tests para saber que carreras y ocupaciones se ajustan a mi manera de ser.
51. Me cuesta mucho decidir por mí mismo, ojalá que hubiera alguien que me dijera lo que debo escoger.
52. He visto documentales o videos que tratan acerca de las profesiones.

53. Para tener éxito en el trabajo, hay que olvidar un poco los compromisos familiares y los de amistad.
54. Antes de decidir, trato de imaginarme como será el futuro y como me sentiré después de haber elegido.
55. He cambiado mucho de opinión, con relación a la carrera que me gusta.
56. Tengo la impresión de que sirvo para muy pocas cosas.
57. He solicitado catálogos, programas de estudio, o bien programas de becas a una o más instituciones. (Contesta "C" únicamente si fuiste tú quien tomó la decisión.)
58. Conozco las limitaciones, riesgos o desventajas de las carreras u ocupaciones que me interesan.
59. El temor a fracasar no me deja decidir con tranquilidad.
60. No me gusta ninguna de las carreras que conozco.

No olvides responderes cuál es el nivel de instrucción de tus padres, basta que escribas dos "X" para indicar cuál es el nivel de estudios mas alto que ha logrado cada uno de ellos.

Escribe tu nombre y los otros datos que se te piden

Gracias

ANEXO Nº 2

I.M.V. BUSOT

HOJA DE RESPUESTAS

1		2		3		4		5	
6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15	
16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25	
26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35	
36		37		38		39		40	
41		42		43		44		45	
46		47		48		49		50	
51		52		53		54		55	
56		57		58		59		60	

Planificación	<input type="text"/>		Padre	Madre
		Ninguno	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Exploración	<input type="text"/>	Primaria Incompleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Primaria Completa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Información	<input type="text"/>	Secundaria Incompleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Secundaria Completa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Decisiones	<input type="text"/>	Superior Incompleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Superior Completa	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Realismo	<input type="text"/>	Postgrado Incompleto	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Postgrado Completo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Total	<input type="text"/>	No sé	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Percentil	<input type="text"/>			

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Grado o año que cursa: _____ Fecha de hoy: ___/___/___

Institución: _____

ANEXO N° 3

INVENTARIO DE MADUREZ VOCACIONAL BUSOT

Referente	Indicador	Criterio	Ítem
Madurez Vocacional	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de los padres • Incidencia de otros • Profesión de los padres • Experiencia académica en educación media • Reflexión sobre la decisión • Seguridad de la planificación • Análisis de intereses vocacionales • Indecisión 	1, 6, 11, 21, 26, 31, 36, 41, 46, 51, 56
	Exploración de Carrera	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión vocacional • Búsqueda de información educativa • Solicitud de asesoramiento a otras personas • Lectura de información • Visitas de observación • Asesoramiento de especialistas • Consulta con padres • Intercambio con iguales • Exploración de intereses • Ayuda de nuevas tecnologías 	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47, 52, 57
	Información de Carrera	<ul style="list-style-type: none"> • Información ocupacional venezolana • Información sobre requisitos de ingreso • Información regional • Valor laboral • Valoración profesional y plaza de trabajo • Información académica • Información ocupacional • Información personal 	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48, 53, 58
	Toma de Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de toma de decisiones • Valor de decisión vocacional • Reflexión vocacional • Adecuación personal a la profesión • Firmeza de la decisión • Factores de decisión • Seguridad vocacional • Reflexión sobre resultados • Indecisión 	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49, 54, 59
	Orientación Realista	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración laboral • Iniciación y profesión • Valoración de éxito • Valoración de ocio • Conocimiento sobre habilidades personales • Gustos y decisión • Frustración y formación académica • Conocimiento personal y decisión • Búsqueda de información personal • Cambio de opinión sobre la carrera 	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55

ANEXO N° 4

PROTOCOLO DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA APLICADA A PADRES

Objetivo: Recoger información útil de parte de los padres, sobre las necesidades de Orientación Vocacional de los estudiantes de Educación Media.

Entrevista N° _____

Nombres: _____ Apellidos: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: ____/____/____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de preguntas, con respuestas cerrada, procura que el entrevistado responda todas las preguntas y toma nota de los comentarios que generen las interrogantes planteadas, si eres autorizado por el entrevistado para grabar esta entrevista, por favor hazlo.

1. ¿Han hablado su hijo y usted, sobre lo que hará al concluir la educación media?
Sí _____ No _____
2. ¿Ya sabe su hijo lo que hará, al concluir la educación media?
Sí _____ No _____
3. ¿Su hijo ha planificado las acciones a seguir al concluir la educación media?
Sí _____ No _____
4. ¿Su hijo al concluir la educación media? ¿Qué hará?
Trabajar _____ Estudiar _____ No sabe _____
5. ¿La decisión sobre el futuro profesional de su hijo la toma?
Usted _____ Su hijo _____ Otros _____
6. ¿Le preocupa la decisión vocacional de su hijo?
Sí _____ No _____

7. ¿Considera usted, que los centros educativos deben brindar orientación vocacional a los estudiantes?
Sí _____ No _____
8. ¿Cree usted, que su hijo necesita orientación vocacional?
Sí _____ No _____
9. ¿La institución donde estudia su hijo, le ha proporcionado orientación Vocacional?
Sí _____ No _____
10. ¿Ha recibido orientación vocacional su hijo?
Sí _____ No _____
11. ¿Usted, cree que su hijo necesita tomar decisiones, sobre su futuro personal y profesional?
Sí _____ No _____
12. ¿Cree usted, que él sabe hacerlo?
Sí _____ No _____
13. ¿Tiene información su hijo sobre las carreras que puede seguir al concluir la educación media?
Sí _____ No _____
14. ¿Su hijo no ha elegido porque?
No piensa _____
Esta desorientado _____
No tiene información _____
No le importa _____
Esta confundido _____
Otras razones _____
15. ¿Serviría de algo que su hijo recibiera orientación vocacional en la escuela?
Sí _____ No _____
16. ¿Apoyaría usted, un programa de orientación vocacional para los estudiantes de educación media?
Sí _____ No _____

17. Usted, cree que su hijo necesita asesoría en:

Información de Carrera _____

Información Personal _____

Información laboral _____

Toma de decisiones _____

Exploración de Carrera _____

Intereses vocacionales _____

Valores Laborales _____

Planificación _____

Métodos y hábitos de estudio _____

Otros, _____ cuáles _____

18. ¿Ha compartido con los docentes y directivos de la institución donde estudia su hijo, la preocupación sobre su futuro personal y profesional?

Sí _____ No _____

19. ¿Desea agregar algo más?

Muchas gracias por la información.

ANEXO N° 5

INDICADORES DE ENTREVISTA SOBRE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA APLICADA A PADRES

Referente	Indicador	Criterio	Ítem
Necesidades de Orientación Vocacional en los Estudiantes de Educación Media	Percepción de la necesidad	Presencia	1, 2, 3, 8
	Identificación de la necesidad	Tipo de necesidad	17, 11, 13
	Necesidad de orientación en el centro	Presencia	7, 9, 15
	Tema de decisiones del alumno	Aplicación	4, 5, 6, 12
	Uso de la información en la toma de decisiones	Uso	13, 2, 3
	Indecisiones	Presencia	14, 2, 3
	Compartir necesidades vocacionales con docentes y directivos	Presencia	18, 16

ANEXO N° 6

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SOBRE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA APLICADA A PROFESORES GUÍAS

Objetivo: Recoger información útil de parte de los docentes guías, sobre las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media.

Entrevista N° _____

Nombres _____ Apellidos _____

Edad _____ Sexo _____ Institución donde trabaja _____

Pública _____ Privada _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de preguntas, a fin de que se les formule al profesor guía, toma nota en este formato de las respuestas del docente y sus comentarios sobre la mismas, si le autorizan la grabación hágalo.

1. Cómo profesor guía, ¿usted ha percibido necesidades de orientación vocacional en los alumnos de educación media?

Sí _____ No _____

2. Las necesidades están referidas a:

Información Personal: _____

Información de Carreras: _____

Información Laboral: _____

Toma de Decisiones: _____

Planificación del Futuro: _____

Intereses Vocacionales: _____

Valores Laborales: _____

Otras: _____ Cuáles: _____

3. Como profesor guía, ¿usted cree que es necesario implementar acciones de orientación vocacional en las instituciones educativas?
Sí _____ No _____
4. ¿Apoyaría la implementación de un programa de orientación vocacional en la institución donde usted trabaja?
Sí _____ No _____
5. ¿Considera que está formado para aplicar un programa de orientación vocacional?
Sí _____ No _____
6. ¿Cómo cree que sería mejor el asesoramiento vocacional?
Grupal: ___ Individual: ___ Por Programas: ___
Otros: _____ Cuáles _____
7. ¿Cuáles serían las cualidades personales que debería tener un profesor guía para asesorar a los estudiantes?
- | | |
|---|-------|
| Empatía | _____ |
| Interrelación personal | _____ |
| Buen comunicador | _____ |
| Dominio de técnicas y estrategia de asesoramiento | _____ |
| Conocimiento psicológico | _____ |
| Otros | _____ |
8. ¿Los estudiantes han acudido a usted, para solicitarle orientación vocacional?
Sí _____ No _____
9. ¿La institución donde usted, trabaja implementa acciones de orientación vocacional con los alumnos?
Sí _____ No _____
10. ¿Usted, considera que los alumnos de educación media tienen las herramientas para decidir su futuro personal y profesional?
Sí _____ No _____
11. ¿La institución donde usted, trabaja tiene departamento de orientación?
Sí _____ No _____

12. ¿Le gustaría participar en la implementación de un programa de orientación vocacional para estudiantes de educación media en su institución?

Sí _____ No _____

Muchas gracias por su información.

ANEXO N° 7

INDICADORES DE ENTREVISTA SOBRE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA APLICADA A PROFESORES GUÍAS

Referente	Indicador	Criterio	Ítem
Necesidades de Orientación Vocacional en los estudiantes de educación media	Percepción de necesidad	Presencia	1-8
	Identificación de necesidad	Tipo de necesidad	2
	Necesidad de orientación en el centro	Opinión y apoyo	3-4-9
	Formación del profesor guía	Presencia	5
	Tipo de asesoramiento	Adecuación	6
	Cualidades personales para asesorar	Presencia	7
	Herramientas para decidir	Presencia	10
	Departamento de orientación	Presencia	11
	Participación en programa	Aceptación	12

ANEXO N° 8

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SOBRE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA APLICADA A PERSONAL DIRECTIVO

Objetivo: Recoger información útil de parte de los directivos del plantel, sobre las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media.

Entrevista N° _____

Nombres _____ Apellidos _____

Edad _____ Sexo _____ Institución donde trabaja _____

Pública _____ Privada _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de preguntas, a fin de que se les formule al profesor guía, toma nota en este formato de las respuestas del director y de sus comentarios sobre la mismas, si le autorizan la grabación hágalo.

1. Como directivo del plantel, ¿usted ha percibido necesidades de orientación vocacional en los alumnos de educación media?

Sí _____ No _____

2. Las necesidades están referidas a:

Información Personal: _____

Información de Carreras: _____

Información Laboral: _____

Toma de Decisiones: _____

Planificación del futuro personal y profesional: _____

Intereses Vocacionales: _____

Valores Laborales: _____

Otros: ____ Cuáles: _____

3. Como directivo, ¿usted cree que es necesario implementar acciones de orientación vocacional en su institución?

Sí _____ No _____

4. ¿Apoyaría la implementación de un programa de orientación vocacional en su institución?

Sí _____ No _____

5. ¿Quiénes estarían involucrados en su plantel?

El Orientador _____

Los docentes guías _____

Los Padres _____

Los Estudiantes _____

Usted _____

6. ¿Cómo cree que sería mejor el asesoramiento vocacional impartido en su institución?

Grupal _____

Individual _____

Por Programas _____

Combinados _____

7. ¿Qué recursos pondría a disposición para implantar un programa de orientación vocacional en su plantel?

Espacio Físico _____

Departamento de Orientación _____

Carteleras _____

Tiempo _____

Retro-proyector _____

Papel _____

Tinta _____

Fotocopias _____

Profesores Guías _____

Orientador _____

Trasporte _____

8. ¿Ha compartido con usted, los estudiantes sus dudas sobre lo que haría al concluir la educación media?
Sí _____ No _____
9. ¿En reuniones de equipo, usted ha compartido con sus docentes las necesidades de orientación vocacional percibidas en los estudiantes de educación media?
Sí _____ No _____
10. ¿Los padres y representantes de la comunidad educativa han compartido con usted, sus preocupaciones sobre el futuro personal y profesional de sus hijos?
Sí _____ No _____
11. ¿Han intentado en otras oportunidades, implementar acciones encaminadas a la atención vocacional de los alumnos de educación media?
Sí _____ No _____
12. ¿Le gustaría participar en la implementación de un programa de orientación vocacional para estudiantes de educación media en su plantel?
Sí _____ No _____

Muchas gracias por la información suministrada.

ANEXO N° 9

INDICADORES DE ENTREVISTA SOBRE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA APLICADA A PERSONAL DIRECTIVO

Referente	Indicador	Criterio	Ítem
Necesidades de Orientación Vocacional en los estudiantes de educación media	Percepción de necesidad	Presencia	1-8
	Identificación de necesidades	Tipo de necesidad	2
	Necesidad de orientación en el centro	Opinión y apoyo	3-4-
	Implicados-Destinatarios	Destinatarios Responsabilidad	5
	Tipo de asesoramiento	Adecuación	6
	Determinación de Recursos	Asignación	7
	Trabajo Colaborativo	Compartir	9-10
	Implementación anterior	Presencia	11
	Participación en programa	Aceptación	12

ANEXO N° 10

CONSTANCIA DE PROCEDIMIENTO DE
VALORACIÓN DE CONTENIDO DEL PDM

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

NUCLEO UNIVERSITARIO DEL TACHIRA
SAN CRISTOBAL - VENEZUELA

CONSTANCIA

La División de Evaluación de la Unidad de Asistencia Académica del Núcleo Táchira, de la Universidad de Los Andes, por medio de la presente hace constar que el Instrumento orientado a obtener información sobre el **Programa : Decidiendo mi Profesión**, elaborado por la Profesora **Olga Chacón**, ha sido validado por esta Unidad tomando como referencia el criterio de Juicio de Expertos utilizando la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos, obteniéndose los resultados que se especifican a continuación:

CPR = 0.8212
Error= 0.0001
CPRc= 0.8211

En consecuencia, esta Unidad considera **válido el programa** antes referido.

Constancia que se expide a petición de parte interesada en San Cristóbal a los seis días del mes de Junio de dos mil.

Licenciado **Humberto Castillo**
Unidad de Asistencia Académica



ANEXO N° 11

CONSTANCIA DE PROCEDIMIENTO DE EVALUABILIDAD DEL PDMP



CONSTANCIA

La División de Evaluación de la Unidad de Asistencia Académica de la Universidad de Los Andes - Táchira, hace constar que el instrumento: **LISTADO DE CUESTIONES RELEVANTES EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS** elaborado por Rocío Fernández para ser usado como medio de determinar la evaluabilidad del Programa: **DECIDIENDO MI PROFESIÓN**, ha sido *validado* por esta Unidad tomando como referencia el *Criterio de Juicio de Expertos*, utilizando la técnica estadística del *Coficiente de Proporción de Rangos*.

El análisis estadístico arrojó los siguientes resultados:

N	CPR	Error	CPRc
53	0.9434	0.0379	0.9055

En consecuencia, esta Unidad considera que el Programa sometido a la valoración del Instrumento: **LISTADO DE CUESTIONES RELEVANTES EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS (L.C.R.E.P.)** evidencia un alto grado de factibilidad de ser sometido a procesos evaluativos.

Constancia que se expide en San Cristóbal a los doce días del mes de noviembre de dos mil dos.

Licenciado *Humberto Castillo Q.*
Unidad de Asistencia Académica



ANEXO N° 12

REFERENTES – CRITERIOS INDICADORES DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA DECIDIENDO MI PROFESIÓN

Referente	Criterios	Indicador
I. Elementos Generales del Programa	1.1. Importancia de la propuesta 1.2. Relación de la propuesta con propuesta curricular de Educación media. 1.3. Orden de Programación. 1.4. Adecuación de Recursos y Materiales. 1.5. Atención dispensada. 1.6. Adecuación Programa – Tiempo. 1.7. Propuesta de equipo. 1.8. Sustento teórico. 1.9. Implicación de actores. 1.10. Metodología activa de búsqueda.	1.1 Asignación de importancia 1.2 Relación programa – currículo de educación media. 1.3 Planificación articulada 1.4 Recursos y materiales adecuados 1.5 Atención al desarrollo vocacional. 1.6 Asistencia sistemática en el tiempo adecuado el número de sesiones. 1.7 Trabajo en equipo y colaborativa. 1.8 Sustento Psicológico – vocacional. 1.9 Actores del programa. 1.10 Metodología de búsqueda de información.
II. Adecuación del Programa a los Profesores Guías.	2.1. Formación del profesorado guía. 2.2. Función de formador integral. 2.3. Horario de actividades 2.4. Compromiso de hacer y ayudar a ser 2.5. Resultados de la propuesta. 2.6. Planificación del trabajo guía del docente. 2.7. Planificación activa de búsqueda. 2.8. Intercambio formativo.	2.1. Intelectual, valores, actitudes orientación grupal. 2.2. Docentes guía formador integral. 2.3. Desarrollo del programa hora del profesor guía. 2.4. Actitud del formador. 2.5. Centrado en la acción de guía del docente. 2.6. Propuesta de trabajo para el profesor guía. 2.7. Indagación y exploración docente – alumno. 2.8. Docente alumno intercambio formativo.

Referente	Criterios	Indicador
III. Adecuación a los Alumnos	1.1. Necesidades de elección de carrera de los estudiantes. 1.2. Nivel de estudios de los destinatarios. 1.3. Nivel de desarrollo Psico-vocacional. 1.4. Desarrollo de competencias en los estudiantes para un plan de formación profesional. 1.5. Programa comprensivo. 1.6. Desarrollo de prevención. 1.7. Resultados del programa. 1.8. Evaluación y mejora de la propuesta.	3.1. Toma de decisiones. 1.2. Ciclo diversificado. 1.3. Desarrollo vocacional estudiantil. 1.4. Competencias: conocimientos de sí mismo, contexto situacional planificación, información. 1.5. Programa: abanico de actividades (medición, información, toma de decisiones. planificación etc.) 1.6. Promueve la prevención. 1.7. Centrados en el alumno. 1.8. Evaluación de acción del programa.
IV. Viabilidad de la Propuesta	4.1. Actualidad 4.2. Pertinencia.	4.1. Actualidad bibliográfica. 4.2. Sustentación teórica. 4.3. Actualidad del planteamiento que se ofrece. 4.4. Responde a necesidades del nivel. 4.5. Responde a necesidades del estudiantado.

ANEXO N° 13

ESCALA VALORATIVA SOBRE EL PROGRAMA
“DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

Profesora Olga Chacón
Mayo 2002

ESCALA VALORATIVA SOBRE EL PROGRAMA
“DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

Instrucciones:

A continuación va a encontrar una serie de cuestiones relacionadas con un Programa de Orientación Vocacional para Educación Media. Exprese su criterio siguiendo la escala sugerida

ESCALA DE VALORACIÓN

Nada Adecuado	Muy poco adecuado	Poco adecuado	Ni adecuado Ni desadecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Totalmente Adecuado
1	2	3	4	5	6	7

Edad: _____ Sexo: Femenino: Masculino:

Lugar de trabajo: _____

Años de experiencia docente: _____

Años de experiencia como profesor guía: _____

Muchas gracias...

I. ELEMENTOS GENERALES DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”	Escala						
1. El programa “Decidiendo mi Profesión” está adecuado a las necesidades de orientación vocacional de la Educación Media venezolana.	1	2	3	4	5	6	7
2. El programa de orientación profesional está en correspondencia con la propuesta curricular actual de Educación Media.	1	2	3	4	5	6	7
3. El programa ofrece una planificación articulada entre objetivos-actividades y evaluación.	1	2	3	4	5	6	7
4. Los recursos y materiales del programa están adecuados a los objetivos y actividades.	1	2	3	4	5	6	7
5. Son útiles los recursos y las actividades en la consecución de los objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
6. El programa atiende el Desarrollo Vocacional de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
7. La planificación responde a una buena distribución en el tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
8. El programa representa una propuesta de trabajo en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Es adecuado el número de sesiones planificadas.	1	2	3	4	5	6	7
10. La sustentación teórica del programa es adecuada.	1	2	3	4	5	6	7
11. El programa busca implicar a directivos, profesores guías, padres, docentes.	1	2	3	4	5	6	7
12. El programa de orientación vocacional no atiende las necesidades de los estudiantes de Educación Media.	1	2	3	4	5	6	7
13. Son suficientes y adecuadas las actividades al logro de los objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
14. En el desarrollo de las sesiones, está prevista su evaluación.	1	2	3	4	5	6	7
15. El programa facilita la orientación grupal e individual del estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
II. ADECUACIÓN DEL PROGRAMA A LOS PROFESORES GUÍAS	Escala						
16. El programa está adecuado a la formación profesional del docente guía.	1	2	3	4	5	6	7
17. Para impartir el programa hay que capacitar al profesor guía.	1	2	3	4	5	6	7
18. El programa “Decidiendo mi Profesión” sistematiza el rol de profesor guía.	1	2	3	4	5	6	7
19. El programa está planificado para ser desarrollado en horario escolar.	1	2	3	4	5	6	7
20. El desarrollo del programa necesita del compromiso del docente guía.	1	2	3	4	5	6	7

21. Los resultados del programa están en relación con la acción del profesor guía.	1	2	3	4	5	6	7
22. El programa ofrece una metodología activa de "búsqueda" al profesor guía.	1	2	3	4	5	6	7
23. El programa tiene sintonía con los roles de Formador y Orientador del profesor guía.	1	2	3	4	5	6	7
24. El programa le proporciona al profesor guía estrategias para desarrollar su hora de guiatura.	1	2	3	4	5	6	7
25. El profesor le proporciona al profesor guía un intercambio formativo con sus alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
26. El programa le permite al profesor guía dar respuestas a las necesidades de orientación vocacional de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
27. La acción del profesor guía no es importante en el desarrollo del programa.	1	2	3	4	5	6	7
III. ADECUACIÓN DEL PROGRAMA A LOS ALUMNOS	Escala						
28. El programa está relacionado con la elección de carrera de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
29. El programa está adaptado al nivel de estudio de los destinatarios.	1	2	3	4	5	6	7
30. Es una asistencia al desarrollo personal y vocacional del estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
31. Las actividades sugeridas generan desarrollo de pensamiento evaluativo e implicativo en los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
32. El programa ofrece un abanico de actividades de medición, información, toma de decisiones, planificación.	1	2	3	4	5	6	7
33. El programa genera el desarrollo de competencias y de prevención primaria en los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
34. Los resultados del programa están centrados en el estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
35. El programa prevé oportuidades de evaluación de sus actividades para el mejoramiento del mismo.	1	2	3	4	5	6	7
36. El programa promueve el trabajo reflexivo y grupal de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
37. El programa promueve el desarrollo de competencias en toma de decisiones, planificación e información.	1	2	3	4	5	6	7
38. El programa está adaptado al nivel de desarrollo vocacional de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
39. El programa no está adaptado a las necesidades vocacionales de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
40. El programa prepara al estudiante para el registro de ingreso a la educación superior y la prueba de aptitud académica.	1	2	3	4	5	6	7

IV. VIABILIDAD DEL PROGRAMA	Escala						
41. El programa está actualizado en cuanto a bibliografía.	1	2	3	4	5	6	7
42. El programa presenta una sustentación teórico sólida.	1	2	3	4	5	6	7
43. La planificación no guarda relación con el sustento teórico.	1	2	3	4	5	6	7
44. El programa de orientación vocacional está actualizado en cuanto a información educativa.	1	2	3	4	5	6	7
45. El programa está en correspondencia con las necesidades de orientación vocacional del nivel de Educación Media.	1	2	3	4	5	6	7

Nada Adecuado	Muy poco adecuado	Poco adecuado	Ni adecuado Ni desadecuado	Adecuado	Muy Adecuado	Totalmente Adecuado
1	2	3	4	5	6	7

Parte III	1	2	3	4	5	6	7
31.							
32.							
33.							
34.							
35.							
36.							
37.							
38.							
39.							
40.							
Parte IV	1	2	3	4	5	6	7
41.							
42.							
43.							
44.							
45.							

nombre del Experto: _____

ANEXO N° 15

CÁLCULO DE VALIDEZ DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	Juez 11	Juez 12	prango	vitem
1	6	7	7	5	5	6	7	7	6	7	7	7	06	01
2	6	6	6	5	5	6	5	7	6	6	5	6	06	01
3	6	7	6	5	5	7	5	7	7	7	7	7	06	01
4	7	6	7	5	6	7	5	7	6	6	6	6	06	01
5	5	5	7	5	5	6	5	7	5	7	7	7	06	01
6	6	5	6	5	6	7	6	7	7	7	7	7	06	01
7	3	5	5	5	5	5	6	7	6	3	7	7	05	01
8	5	7	7	5	5	5	7	7	6	6	7	7	06	01
9	6	7	5	5	5	5	6	6	6	3	6	5	05	01
10	5	7	7	5	6	7	6	7	7	6	7	5	06	01
11	7	6	7	5	6	5	7	7	7	7	1	7	06	01
12	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	6	1	02	00
13	7	5	6	5	5	6	5	7	5	5	7	5	06	01
14	5	6	6	6	5	7	6	7	7	7	6	6	06	01
15	6	7	6	6	5	7	5	7	7	7	5	7	06	01
16	5	6	7	5	6	6	7	7	6	6	7	5	06	01
17	5	6	6	5	5	7	6	7	6	7	7	7	06	01
18	5	5	5	5	5	7	5	7	5	7	7	7	06	01
19	6	5	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	07	01
20	5	7	7	5	6	7	6	7	7	7	6	7	06	01
21	5	7	5	7	7	7	5	7	7	7	7	7	07	01
22	6	7	6	6	6	6	7	7	6	7	7	7	07	01
23	7	6	7	7	6	6	5	7	6	7	7	7	07	01
24	5	6	6	5	6	7	6	7	7	7	7	7	06	01

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	Juez 11	Juez 12	prango	vitem
25	5	5	7	5	6	6	7	6	5	6	1	7	06	01
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	1	01	00
27	5	6	7	7	6	7	5	7	7	7	7	7	07	01
28	5	7	7	5	5	7	7	7	6	7	7	7	06	01
29	5	6	6	5	6	7	5	7	6	7	6	7	06	01
30	5	5	6	5	6	7	5	7	5	7	6	5	06	01
31	5	5	6	5	6	6	6	7	6	7	6	7	06	01
32	6	5	7	6	5	6	5	7	5	6	6	7	06	01
33	5	6	6	6	6	6	5	7	7	7	6	7	06	01
34	5	6	6	6	7	7	6	7	6	7	6	7	06	01
35	5	6	7	6	6	6	7	7	7	6	6	7	06	01
36	5	6	5	5	6	7	6	7	6	7	7	7	06	01
37	5	6	6	7	6	7	6	7	6	7	7	7	06	01
38	1	1	1	7	1	1	5	1	1	1	1	1	02	00
39	5	6	6	5	6	6	6	7	6	7	5	7	06	01
40	7	6	6	6	6	7	6	7	6	7	7	6	06	01
41	5	6	6	6	5	7	5	7	6	7	6	6	06	01
42	1	1	1	6	1	1	6	1	1	1	1	1	02	00
43	7	6	6	6	6	7	6	7	6	7	6	7	06	01
44	7	7	6	6	6	6	7	7	5	7	7	7	07	01

ANEXO N° 16

LISTADO DE CUESTIONES RELEVANTES EN EVALUACION DE PROGRAMAS

Programa a evaluar: _____

Organismo de implantación: _____

Evaluable: _____

DIMENSIONES DE CALIDAD

I. Evaluación de necesidades

- | | | | | | | |
|----|---|----|----|----|--|--|
| 1. | Los implicados de este programa han tenido en cuenta para establecer las necesidades de la población objetivo, normas o dictámenes procedentes de Organismos Supranacionales. | Sí | No | NS | | |
| 2. | Se han realizado una serie de sondeos de opinión para consultar a la población objetivo y a la población general acerca de cuáles son sus necesidades. | Sí | No | NS | | |
| 3. | Se ha recurrido a datos de archivo (datos epidemiológicos, socioeconómicos, etc.) que determinan de forma indirecta las necesidades de la población objetivo. | Sí | No | NS | | |
| 4. | Las necesidades se han establecido mediante inferencias políticas realizadas por los responsables y gestores del programa. | Sí | No | NS | | |
| 5. | Se han celebrado reuniones (grupos de discusión) con representantes de la población objetivo para conocer sus necesidades. | Sí | No | NS | | |
| 6. | En el análisis de necesidades se han utilizado otros procedimientos no reseñados hasta aquí. | Sí | No | NS | | |

Grado de evaluación de las necesidades 0 1 2 3 4

II. Definición de los objetivos

- | | | | | | | |
|-----|--|----|----|----|--|--|
| 7. | Existen objetivos y metas bien definidos operacionalmente. | Sí | No | NS | | |
| 8. | Los objetivos se expresan en criterios e indicadores cuantificables. | Sí | No | NS | | |
| 9. | Existen objetivos aunque no estén bien definidos. | Sí | No | NS | | |
| 10. | Se han establecido sólo objetivos generales. | Sí | No | NS | | |

Grado de evaluabilidad de los objetivos 0 1 2 3 4

III. Criterios de selección del programa

- | | | | | | | |
|-----|---|----|----|----|--|--|
| 11. | Existen datos empíricos que avalan la validez del programa en el contexto de aplicación. | Sí | No | NS | | |
| 12. | Existen datos empíricos que avalan la validez del programa en otros contextos distintos al de aplicación. | Sí | No | NS | | |

13.	Se conocen experiencias sobre acciones concretas del programa que han sido válidas en el contexto de aplicación.	Sí	No	NS		
14.	Se conocen experiencias sobre acciones concretas del programa que han sido válidas en otros contextos distintos al de aplicación.	Sí	No	NS		
15.	Existen indicios racionales acerca de la validez del programa en el contexto de aplicación.	Sí	No	NS		
16.	Existen indicios racionales acerca de la validez del programa en otros contextos distintos al de aplicación.	Sí	No	NS		
Grado de calidad en los criterios de selección		0	1	2	3	4
IV. Definición del programa						
17.	Las acciones implicadas en el programa están definidas.	Sí	No	NS		
18.	Los recursos humanos que se requieren están claramente definidos	Sí	No	NS		
19.	La estructura material concerniente al programa está definida.	Sí	No	NS		
20.	La temporalización en la implantación del programa está definida.	Sí	No	NS		
Grado de definición del programa		0	1	2	3	4
V. Grado de implantación						
21.	Todos los elementos han sido implantados en las unidades programadas.	Sí	No	NS		
22.	La estructura del programa ha sido implantada en las unidades programadas.	Sí	No	NS		
23.	Se sigue la temporalización fijada en las unidades programadas.	Sí	No	NS		
24.	Todos los elementos han sido implantados.	Sí	No	NS		
25.	Se dispone de toda la estructura programada.	Sí	No	NS		
Grado de implantación		0	1	2	3	4
VI. Diseño de la evaluación						
26.	Existe un diseño preestablecido.	Sí	No	NS		
27.	En la evaluación del programa se puede utilizar un diseño experimental.	Sí	No	NS		
28.	En la evaluación del programa se puede utilizar un diseño cuasi-experimental.	Sí	No	NS		
29.	En la evaluación del programa se puede utilizar un diseño preexperimental.	Sí	No	NS		
30.	En la evaluación del programa es aconsejable utilizar un diseño emergente.	Sí	No	NS		
Grado de calidad del diseño		0	1	2	3	4
VII. Calidad de las operaciones a observar						
31.	Existen datos ya recogidos con suficientes garantías de rigor para permitir la evaluación del programa.	Sí	No	NS		
32.	Existen indicadores fácilmente accesibles que permitirán la evaluación.	Sí	No	NS		

33.	Las operaciones que van a permitir la evaluación del programa pueden serlo mediante instrumentos fiables y válidos ya existentes.	Sí	No	NS	
34.	Tendrán que ser construidos instrumentos de evaluación ad hoc con el fin de proceder a la evaluación del programa.	Sí	No	NS	
Grado de calidad de las operaciones a observar		0	1	2	3 4
VIII. Recogida de información sobre el contexto					
35.	Existe una recogida de datos sistemática sobre el contexto donde se aplica el programa.	Sí	No	NS	
36.	Es posible acudir a datos de archivo directos sobre el contexto donde se aplica el programa.	Sí	No	NS	
37.	Es posible acudir a datos procedentes de procedimientos retrospectivos sobre el contexto donde se aplica el programa.	Sí	No	NS	
Posibilidad de recogida de información sobre el contexto de implantación		0	1	2	3 4
IX. Dimensiones de barrera					
38.	Antes de empezar la evaluación, los implicados en el programa han colaborado con el equipo evaluador.	Sí	No	NS	
39.	Existe evidencia de que los usuarios del programa aceptan la posibilidad de su evaluación y están dispuestos a colaborar.	Sí	No	NS	
40.	Existe evidencia de que los responsables y gestores aceptan la posibilidad de la evaluación y están dispuestos a colaborar.	Sí	No	NS	
41.	Existe un cierto grado de probabilidad de que los usuarios acepten la posibilidad de que éste sea evaluado y estén dispuestos a colaborar.	Sí	No	NS	
42.	Existe un cierto grado de probabilidad de que los responsables y gestores acepten la posibilidad de que éste sea evaluado y estén dispuestos a colaborar.	Sí	No	NS	
Grado de aceptabilidad de la evaluación		0	1	2	3 4
X. Implicación del evaluador					
43.	El evaluador es externo a la Organización que ha planificado e implantado el programa.	Sí	No	NS	
44.	El evaluador del programa está muy poco implicado en la planificación, diseño e implantación del programa.	Sí	No	NS	
45.	Los resultados de la evaluación son de escasa importancia para el futuro del evaluador.	Sí	No	NS	
Grado de implicación del evaluador		0	1	2	3 4
XI. Finalidad de la evaluación					
46.	Está claramente establecido cuál es el propósito de la evaluación.	Sí	No	NS	
47.	Está claramente establecido para qué van a ser utilizados los resultados de la evaluación.	Sí	No	NS	

48. Existen indicios, no especificados, acerca de cómo van a ser utilizados los resultados de la evaluación.		Sí	No	NS		
49. Existen indicios, no especificados; acerca de para qué van a ser utilizados los resultados de la evaluación.		Sí	No	NS		
Grado de especificación de la finalidad de la evaluación	0	1	2	3	4	
XII. Coste de la evaluación						
50. Se puede determinar la duración de la evaluación del programa.		Sí	No	NS		
51. La duración de la evaluación del programa va a ser ajustada a los requerimientos del cliente.		Sí	No	NS		
52. Se pueden determinar los costes materiales de evaluación del programa.		Sí	No	NS		
53. Los costes materiales de la evaluación del programa no sobrepasan las disponibilidades del cliente.		Sí	No	NS		
Grado de coste de la evaluación	0	1	2	3	4	

Plantilla de Corrección

Programa a evaluar _____

Organismos de implantación _____

Evaluador _____

Puntuación Directas (P.D.)

Otórguese 1 por cada respuesta afirmativa y 0 puntos por cada respuesta negativa o de un conocimiento. Al lado de la definición de la dimensión se refleja el rango de puntuaciones de la misma. Anótese también en la columna correspondiente (NS) el número de preguntas no contestadas para cada dimensión.

Escala de Evaluación (E.E.)

Anótese el valor reflejado en el protocolo de respuestas es casa uno de los casos.

Dimensión y rango de puntuación posible	P.D.	N.S.	E.O.
I. Evaluación de necesidades (0-6)			
II. Evaluabilidad de los objetivos (0-4)			
III. Criterios de selección del programa (0-6)			
IV. Definición de programa (0-4)			
V. Grado de implantación (0-5)			
VI. Diseño de evaluación (0-5)			
VII. Calidad operaciones a observar (0-4)			
VIII. Recogida de información contexto (0-3)			
IX. Aceptabilidad de la evaluación (0-5)			
X. Implicación del evaluador (0-3)			
XI. Finalidad de la evaluación (0-4)			
XII. Costes de la evaluación (0-4)			

BIBLIOGRAFÍA

- ALFONSO J (1995) Orientación Educativa-Madrid Síntesis.
- ALKIN, M.C. (1969). Evaluation theory development. Evaluation Comment 2, 2-7.
- ÁLVAREZ G, BISQUERRA (1996) Manual de Orientación y Tutoría, Barcelona CTSS PRAX'S p.11
- ÁLVAREZ GONZÁLES, M (1991) "Modelos y Programas de intervención en orientación "Actos del VIII encuentro de la asociación coordinadora estatal de pedagogía: pedagogía y orientación en la reforma Albacete 26-28 de abril.
- ÁLVAREZ GONZÁLES, M (1995) Orientación Profesional, Barcelona: CEDECS.
- _____ (1991a) Proyecto Docente e Investigador, Universidad de Barcelona.
- _____ (1991) "Modelos y Programas de intervención en orientación" actas del VIII encuentro de la asociación coordinadora estatal de Pedagogía: Pedagogía y orientación en la reforma. Albacete, 26-28 de abril.
- _____ (1995). Manual de Orientación Profesional. Barcelona: Cedees.
- _____ (1995) Orientación Profesional. Barcelona: CEDECS.
- ÁLVAREZ ROJO, V (1994) Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica. Madrid. EOS.
- _____ (1997) ¡Tengo que decidirme! Programa de Orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la GSPO, Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ, M et al (1988) "Evaluación de Programas de Orientación: La evaluación de contexto y del diseño" Revista de investigación educativa, Vol. 9 N° 17 pp. 49-82.
- ÁLVAREZ, V (1991) "La Evaluación de Programas de Orientación Vocacional. Aspectos Metodológicos. Revista de Orientación Educativa y Vocacional, 2, pp. 45-66.
- ALLPORT, G VERNON, P. y LINDZE Y, G (1972) Estudio de Valores, Manual Moderno (traducción y adaptación de Díaz G, Sandoval y Terán, "The study of values" Boston: Houghton Mifflinco.
- ANGUERA, T. (1992). Diseños Diacrónicos en Programas de Intervención. En Rev. Bordón, 43 (3), pp. 421-429.
- ARGYLE (1972). The Psychology of Interpersonal Behavior. London, Penguin Books, LTD.
- ARIAS, F (1991) El proyecto de investigación Guía para su elaboración. Caracas: EPISTEME.
- ATKINSON, D.R.; FURLONG, M.J. Y JANOFF, D.S. (1979). A four-component model for proactive accountability in school counseling. School Counselor, 26, 222-228.

- AUSTER, C y AUSTER, D (1981) Factors Influencing Women's choice of nontraditional careers: the role of family peers, and counselors" the vocational guidance Quarterly N° 29 pp. 253-263.
- BANDURA, A. (1997) "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" Psychological Reports, N° 84 p. 191-215
- BARKER, A (1998). Cómo ser mejor... Tomando decisiones. México: Panorama.
- BARR, M J, KEATING L.A et al (1985). Developing effective student services programs. San Francisco, C.A. Jossey-Bass.
- BARROSO, M. (1990) Autoestima, Ecología o Catástrofe. Venezuela: Galac.
- _____ (1991) Autoestima del Venezolano, Democracia o Marginalidad Venezuela: GALAC.
- BERTALANFFY, L.V (1980): Teoría General de los Sistemas, México, FCE 2ª Edición)
- BETANCOURT M, Arnobio (1987). Taller Educativo Santafé de Bogotá D.C. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- BETZ N y HACKETT, G (1981) "The relationship of career related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men" Journal of counseling psychology, N° 28, p. 399-410
- BETZ, N (1988) "The assement of career devopment and maturity, en W.B Walsh y S.H. Osipow (Eds) Caerer decisión Making Hills dale, N.J, Lawrence Erlbaum.
- BISQUERRA, R (1990) Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona Boixarcu Universitaria-Marcombo.
- _____ (1992): Proyecto docente e investigador, Universidad de Barcelona.
- _____ (1996). Orientación Psicopedagógica. Madrid. Narcea.
- _____ (1998). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Barcelona: Praxis.
- BLACK, M (1967) Modelos y Metáforas Madrid Tecnos.
- BLACK, R.K. (1993). Developing a system of education indicators: selecting, implementing and reporting indicators." Educational Evaluation and Policy Analysis. 15(1), 65-80.
- BOGDAN, R.C y BIKLEN, S.K (1982) Qualitative researeh for education and introduction to theory and methods Borton: Ally-Bacon.
- BOROW, H. (1964) Man in the World at World. Boston: Houghton Mifflin.
- BUSOT, J (1990) "El cálculo del desplazamiento porcentual como índice de preferencia sexual por las carreras: Universidad del Zulia, 1976-1985" Trabajo inédito, Maracaibo-Venezuela.
- BUSOT, J. (1995) Elección y desarrollo vocacional, Maracaibo, Venezuela: Ediluz.
- CABALLO, V.E. (1993) Manual e Evaluación y entrenamiento en habilidades sociales, Madrid, Siglo XXI.

- CAFFERTY, E (1980) "Learning Style as a tool in Career guidance" American Vocational Association Annual Meeting, New Orleans Edición 195-709.
- CALONGE S (1988). Tendencias de la Orientación en Venezuela. Caracas: Cuadernos de Educación, N° 135, cooperativa laboratorio educativo.
- CAPLAN, G. (1970): The Theory and practice of mental health consultation, New York, Basic Books
- CARRASCO, J; Clemente, M y Llavoca, L (1989): "Análisis del inventario de Asertividad de Grambrill y Richey" Estudios de Psicología N° 37 pp. 63-74.
- CARTER, C y LYMANS (1997) Orientación Vocacional cómo alcanzar tus metas. México: Prentice Hall.
- CASADO, E (1987) De la Orientación al asesoramiento Psicológico. Caracas: UCV Consejo de desarrollo científico y humanístico.
- CASULLO, M CAYSSIALS, A (1994) Proyecto de vida y decisión vocacional Buenos Aires: Paidós.
- CONOLEY, J. C. y CONOLEY, C, W (1981) Strategic Consultation: Community care givers in the shools. En J.C. Conoley (Ed) Consultation in Shool. Theory, research, prodedures. New York: Academic Press.
- Consejo Nacional de Universidades (2000) Boletín de Información General. Proceso Nacional de Admisión Caracas: OCOAES.
- Consejo Nacional de Universidades (2000) Boletín de información Prueba de Aptitud Académica Caracas: OCOAES.
- Consejo Nacional de Universidades (2000) Para un futuro mejor. Publicación anual oportunidades de estudio en las instituciones de educación superior de Venezuela Caracas: OCOAES.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial N° 36.860.30 de diciembre de 1999.
- COOK, T.D. (1985) "Postpositivist Critical Multiplims" En L. Shotland y M. M. March (Edis) Social Science and social policy Beverly Hills Sage Pub.
- CRAIG, G (1989) Desarrollo Psicológico México: Prentice Hall INC.
- CRONBACH, L. (1982). Designing Evaluation of Educational and Social Programs. San Francisco, C.A.: Jasey-Bass
- CHACÓN, O (1997) Efectividad de un programa de orientación vocacional para el primer año de educación de la ULA Táchira. San Cristóbal; Tesis de grado.
- CHACÓN, O y TORRES R. (1998) Perfil de Ingreso de los estudiantes a la Carrera Educación de la ULA. Cohorte 97-98. San Cristóbal. Trabajo de Investigación.
- DE LA CRUZ, MV (19939 IPP Intereses y preferencias profesionales, Madrid, TEA Ediciones, publicaciones de psicología aplicada.

- DE MIGUEL, M (1988) "Paradigmas de la Investigación educativa" En Dendaluze, I (ed) Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa Madrid, Narcea.
- DE MIGUEL, M (2000 b). "La Evaluación externa de un programa de Educación Social" En Pérez Serrano, G (Coord) Modelos de Investigación Cualitativa. Madrid, Narcea.
- DE MIGUEL, M. (2000) "La Evaluación de Programas Sociales: Fundamentos y Enfoques Teóricos Mimeo.
- DE MIGUEL, M. (2000) "Modelos y diseños en la evaluación de Programas" En Sabrodo, L. (ed) Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral Barcelona, Editorial Estel.
- DIARIO EL NACIONAL. (1999). Cuerpo C, Página C1. Educación Superior. 4 de Octubre.
- DIARIO EL NACIONAL. (1999). Cuerpo C, Página C1. Educación Superior. 13 de Diciembre.
- DÍAZ A, M. (1989) La Orientación Universitaria ante la Problemática Académica y Profesional del estudiante. Madrid: Caracas: Marcea.
- DÍAZ A, M. (1997) "Orientación de Educación Secundaria. Situación Actuar y Prospectiva" En Revista de Investigación Educativa. Vol. 15, Nº 2 pp. 9-83.
- DINKMEYER, D.C. y CARLSON, J. (1973): El consultar psicopedagógico en la escuela, Buenos Aires, Guadalupe. 2ª edición en 1976.
- ECHEVERRÍA, B (1997) "Inserción Socio laboral" En revista de Investigación Educativa. Vol. 15, Nº 2 pp. 85-115.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1981) Modelos didácticos Barcelona: Oikos: lau.
- ESTEVE, J (1993) El choque de los principiantes con la realidad. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona Nº 220 pp. 58-63
- FERNÁNDEZ B, R (1996) Evaluación de Programas. Una Guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ B, R. IZAL M; HERNÁNDEZ J.M. y otros (1989): Evaluación de los programas del INSERSO. Convenio de colaboración UAM-INSERSO. Informe Técnico Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- FERNÁNDEZ B, R. y HERNÁNDEZ J.M. (1990): Listado de Cuestiones Relevantes en Evaluación de Programas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid e Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- FERNÁNDEZ, B R. (1992a) Valoración de Programas" Introducción a la Evaluación Psicológica II Madrid, Pirámide.
- FERNÁNDEZ, J (1993) Orientación Profesional y Currículo de Secundaria. Archidona: Aljibe.
- FERRANDEZ, A; PEIRO, J y PUENTE, J (1993) La evaluación en la educación de las personas adultas Madrid: Diagrama.

- GADE, E. (1981). HOW TO EVALUATE A SCHOOL GUIDANCE PROGRAM en Walz, G.R. et. al. (1983) Resources for guidance program improvement, ERIC/CAPS, Ann Arbor, Michigan.
- GATI I, y NATHAN M. (1986) "The role of the perceived structure of occupations in vocational Behavior" Journal of vocational Behavior, N° 29 pp. 177-197
- GINZBERG, E GINSBURG, SW, AXELARD, S y HERMA, JL. (1951) Occupational Choice: An approach Univercity Press.
- GONZÁLEZ, V (1997) XII Semana monográfica Aprender para el futuro: La Educación Secundaria. Pivote del sistema educativo p. 7-8.
- GORDILLO, M.V. (1986). Manual de Orientación Educativa. Madrid. Alianza Editorial.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1981). Effective Evaluation. San Francisco, Jasey-Bass.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1989). Fourth Generation Evaluation. Nwebury Park, C.A.: Sage.
- GUNTER, B, FURNHANM, A y DRAKEKEY, R (1993) Biodata Biographical indicator of business performance, London, Rouhbedge.
- GYSBERS, N.C. and MORE, E.J., (1974): Career guidance, counseling and placement: clements of an ilustrative program guide, Columbia, MO, University of Missouri.
- HAMMOND, R.L. (1973). Evaluation at the local level. In B.R. Worthen y J.R. Sanders (Eds) Educational Evaluation: Theory and practice. Belmont: C.A. Wadsworth.
- HARTMAN, A (1959) "Name Styles in Relation to Personality" J. Gen Psichal.
- HEALY, C (1982) Career development counseling through the life stages, Allyn Bacon, Boston.
- HEGARTY, S. (1988). Determining the success of educational integration. The Irish Journal of Psychology. 9, 361-372.
- HEINICH, R (1957) Tecnología y Administración de la enseñanza México: Trillas.
- HERNÁNDEZ, R (1994) El Coeficiente de Proporción de rangos: un procedimiento para determinar la validez de contenido en instrumentos con escala Likert. San Juan de Puerto Rico: XXV Congreso interamericano de Psicología.
- _____ (1995) El coeficiente de proporción de rangos (CPR) una alternativa para determinar la validez de contenido y el nivel de concordancia en escalas Lickert. Análisis comparativo con el coeficiente Kappa. Mérida, Venezuela: ULA trabajo presentado en el XXV congreso Interamericano de Psicología.
- HODGE, R, SIEGEL, P. Y ROSSI P. (1966) Occupational Prestige in the United States 1925-1963" Journal of sociology N° 72 p. 286-295.
- HOLGUIN, Q. F. y HAYASHI. (1993) Estadística, Elementos de muestreo y Correlación. México: Diana.

- HOLLAND, J (1966) *The Psychology of vocational Choice. A theory of personality typed and model environments.* (Edición Castellana: *La elección Vocacional: Teoría de las carreras*, México, Trillas, (1971).
- _____ (1971) *Técnica de la elección Vocacional* México: Trillas.
- _____ (1973): *Marking Vocational Choice a theory of careers* (ed Castellana México, Trillas 1975).
- _____ (1985): *The self directed Search: professional Manual* Odessa, Psychological Associations Resources.
- _____ (1997) *La elección Vocacional* México: Trillas.
- HOUGH, M (1999) *Técnicas de Orientación Psicológica* Madrid: Narcea.
- HOYT, K. B (1977) *A primer for career education.* Washington, DC. US Office of Education, Superintendent of Documents. Reproducido en T.H. Hohenshil y J.H. Miles (Eds.) *School Guidance Service. A career development approach* (pp. 169-200). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1979.
- HURLOCK, E (1980). *Psicología de la Adolescencia* Barcelona: Paidós.
- KAUFMAN, R. (1982). *Identifying and Solving Problems: A system approach.* San Diego, California, University Associates.
- KEEFE, J. W. (1982). *Assessing student learning styles.* ERIC.
- KLINGLER, C y VADILLO (1999) *Psicología Cognitiva.* México. Mc Graw-Hill
- KRUMBOLTZ, S (1988): *Career Beliefs Inventory*, Palo Alto, C.A. Consulting Psychologist Press.
- KUDER, G (1986): *Kuder C, Registro de preferencias vocacionales, forma C, vocacional,* Madrid, TEA Ediciones, publicaciones de psicología aplicada.
- KUHN, T.S (1971) *La estructura de las revoluciones científicas* México TCE (versión original de 1962)
- LÁZARO, A (1995) *Psicopedagogía.* Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- LEY DE UNIVERSIDADES, 2 de septiembre de 1970.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquirí.* Beverly y Hill: Sage Publications.
- LIPPIT, R (1959): "Dimensions of the consultant's Job", *journal of Social ISSUES*, 15, pp. 5, 13
- LODE, *Ley Orgánica de Educación*, 9 de julio de 1980.
- LUQUE L. (1996) "Expectativas sobre las competencias de los egresados de educación Media" *Estudios de Pre-inversión* Caracas Ministerio de Educación-Banco Mundial.
- MAHONEY, M (1991): *Human Change processes: the scientific foundations of psychotherapy*, New York, Basic Books.

- MARCO, R. (1995): "La tecnología informática en el asesoramiento vocacional", en F. Rivas: Manual de asesoramiento y Orientación Vocacional, Madrid, Síntesis, pp. 383-417.
- MARTÍN, L. (1993). Total Quality Management in Human Service Organizations. Newbury Park, C.A.: Sage.
- MARTÍN, L. y KETTNER, P. (1996). Measuring the Performance of Human Service Program. London, Sage/SHSG.
- MARTÍNEZ, A (1998) No todos somos constructivistas. Revista de Educación, número 315 pp.179-195.
- _____ (1999) Comportamiento Humano México: Trillas.
- _____ (1999) La investigación cualitativa etnográfica en educación: México: Trillas.
- _____ (1999) Psicoprisma-Evaluación Cualitativa de programas Caracas: AVEPSO.
- MASTERMAN, M (1975) La naturaleza de los paradigmas. En I Lakotos y A. Musgrave, La crítica y el desarrollo del conocimiento Madrid Grijalbo.
- MATHEWSON, R.H. (1962) Guidance Policy and Practice (3^o Edition). Nueva York. Harper y Row.
- MATOS, S (1992) Talleres de Crecimiento personal profesional para el nivel III del área curricular Orientación. Maracaibo: Universidad del Zulia. Luz.
- MERANI, A (1992) Diccionario de Psicología Caracas, Grijalbo, S.A.
- MILLER, D.E. y Form, W (1964) Industrial Sociology, New York, Harper y Row 2^a edición.
- Ministerio de Educación (1990) propuesta para la reestructuración organizativa de la división de orientación Caracas.
- Ministerio de Educación (1998) Propuesta de reforma currícula de la Educación Media, Diversificada y Profesional. Caracas.
- MOLES, A (1975) La comunicación y las mas media Bilbao Mensajero.
- MORA, J (1998) Acción Tutorial y Orientación Educativa. Madrid: Narcea.
- MORRILL, W.A. Oetting, ER y Hurst, J.C. (1974) "Dimensions of Counselor Functioning", Personnel and Guidance Journal, 52 pp. 354-359.
- NIETO, M. y BOTIAS, F. (2000). Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Barcelona. Ariel.
- OAKES, J. (1986). Educational Indicators: A guide for policymakers. Santa Monica, C.A. Rand.
- OAKES, J. (1989). ¿GAT educational indicators? The case for assessing school context. Educational Evaluation and Policy Analysis. 11, 181-199.

- OAKESHOTT, M (1990) Education Guidance and curriculum Change. Londres, Further Education Unit/Unit for the Development of adult continuing Education.
- OSIPOW, S (1991) Teorías sobre la Elección de Carreras. México: Trillas.
- PACE, C.R. y FRIEDLANDER, J. (1978). Approaches to evaluation: models and perspectives en Hanson, G.R. (ed): Evaluating program effectiveness, San Francisco, Jossey-Bass.
- PATTERSON, C.H. (1978) Teorías del Counseling y Psicoterapia Bilbao. Desclée de Brouwer.
- PAWSON, R. y TILLEY, N. (1997) Realistic Evaluation. Newbury Park, C.A.: Sage.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992). Evaluación de programas de orientación. V Congreso Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AEDEP.
- PORLÁN, R (1997) Constructivismo y Escuela. Sevilla. Díada Editores S.L.
- REFORMA Curricular de la Carrera Educación (1994) San Cristóbal-Venezuela ULA.
- REPETO, E. et al. (1994). Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica, Madrid. UNED.
- REPETTO TALAVERA, E (1994b) "Programas de Orientación asistidos por ordenados en E. Repetto y otros: Orientación Educativa e intervención psicopedagógica, Madrid, UNED, pp. 863-877.
- REPETTO TALAVERA, E y otros (1994a): Orientación Educativa e intervención Psicopedagógica, Madrid, UNED.
- REPETTO TALAVERA, E. (1990) "La Orientación y el consejo asistidos por ordenador" Actas de las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional; La Orientación Profesional ante la unidad europea, Madrid, MEC/AEDEP, pp. 54-60
- REPETTO, E Y VÉLAZ DE MEDRANO, C (Eds) (1997): Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica: Servicios, Programas y Evaluación, Madrid, U.N.E.D./A.E.O.p. Vol. II (en prensa).
- RIMADA P, B (1998) Manual de Interpretación para los inventarios de Orientación Profesional Universitaria, México, Trillas.
- RIMADA P, B (1998): Inventarios de Orientación Profesional Universitaria México, Trillas.
- RIMADA, B. (1996). Manual de Interpretación para los inventarios de Orientación Profesional Universitaria, Guía del Docente, México, Trillas.
- RIVAS, F (1988) Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento, Madrid, Morata.
- _____ (1995): Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional Madrid Síntesis.
- _____ (1988). Psicología Vocacional. Madrid. Morata.
- _____ (1980) Elección Vocacional e Identificación Ocupacional. Trabajo de Ascenso ULA Mérida.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S (1986) Proyecto Docente e Investigador. Memoria para la cátedra de Orientación educativa (inédita) Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S (Coord), ÁLVAREZ, M, ECHEVERRÍA, B, Y MARÍN, M.A. (1993) Teoría y práctica de la orientación Educativa Barcelona. PPU.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M (1996) El asesoramiento en Educación, Málaga, Aljibe.
- RODRÍGUEZ, G. et al (1996) Metodología de la Investigación cualitativa, Granaola, ALJIBE
- RODRÍGUEZ, M (1992) El Mundo del trabajo y las funciones del orientador. Barcelona: Barca nova.
- _____ (1995) Orientación e intervención Psicológica Barcelona: CEAC.
- _____ (1998) La Orientación Profesional. Barcelona: Ariel S.A.
- _____ (1998) Programas para enseñar a tomar decisiones. Barcelona: ALERTES.
- _____ (1999). Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Maracena Granada: Aljibe.
- ROSSI, P. y FREEMAN, H. (1993). Evaluation a Systematic Approach. London, Sage.
- ROTTER, J.B (1966): "Generalizar expectancies for internal versus external control of reinforcement "Psich. Monogr. Gen and Apt. N° 80 pp. 1-28.
- RUIZ, C (1998) Instrumentos de Investigación Educativa Venezuela: CIDEG.
- SANZ, R (1996) Evaluación de Programas en Orientación Educativa. Madrid: Pirámide.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R.E. STAKE ETAL. (ED) Perspective in Curriculum Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. N° 1. Chicago: RANK Mac Nally.
- SHINAR, EH (1975) Sexual Stereotypes of occupation. Journal of Vocational Behavior, p. 7-99-111.
- SIGUAN, M (1981) La Psicología a Catalunya. Barcelona: Ediciones 62.
- SOLÉ y otros (1998) El constructivismo en el aula. Biblioteca de aula.
- SPOKANE, A (1991): "Considerations in the selection and of career intervention, En Glewood Cliiffs, NJ, Prentice Hall.
- STAKE, R. y MaBRY, L. (1997) Advances in Program Evaluation. Newbury Park, C.A.: Sage.
- STECHEER, B Y DAVIS, W. (1991), How to focus an Evaluation, Newbury Park, C.A. Saye.
- STERNBERG, R. (1985) Beyond IQ A triachic Theory of human intelligence, Cambridge, Cambridge University Press (traducción Castellana Bilbao, Deselée de Briwer)
- STUFFLEBEAM, D.L. et al. (1971). Educational Evaluation and Decision Marking. Itasca, Ill; Peacock.

- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, J. (1987). Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Buenos Aires: Ed. Piados.
- SUPER, D. (1990): "A life-span, life-space approach to y associates (Eds), Career Choice and development, San Francisco, Jossey-Bass.
- _____. (1962) Psicología de la Vida profesional Madrid: Edición Rialp S.A.
- SUPER, D y BOHN, M (1973) Psicología Ocupacional México: Continental.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1998). El seguimiento y la evaluación procesual. UAB.
- _____. (1998). La evaluación de resultados. UAB.
- TEJEDOR, F (1990) "Perspectiva Metodológica del diagnóstico y Evaluación de Necesidades en el ámbito Educativo" en Revista de Investigación Educativa Vol. 8 N° 16, 2º Semestre.
- TOIBERT, E (1982) Técnicas de asesoramiento en Orientación Profesional-Barcelona: OIKOS-TAU.
- TYLER, L (1972) La función del Orientador México: Trillas.
- VAN DALEN, D.B y MEYER, W J. (1971) Les Services d'Orientation scolaire et professionnelle pour jeunes de 14 a 25 ans dans la communauté européenne: Luxembourg; office de publications officielles communautés européennes.
- VÉLAZ DE M, C. (1998) Orientación e Intervención Psicopedagógica conceptos, modelos, programas y evolución, Granada, Aljibe, p. 111
- WEINER, B. (1986) An attribution, theory of motivational emotion, New York, Springer Verlag.
- _____. (1988) "Attribution Theory an attribution therapy: some the oretical observations and suggestions" Brit, Journ of Clin Psychology N° 27 pp. 93-104
- WEISS, W. H (1987) Guía Práctica para la Toma de Decisiones. Colombia: Norma.
- WILSON, N.S. (1985). School Counselors and Research: Obstacles and Opportunities. School Counselor, 33, 111-119.
- WHOLEY, J.S. (1979) Evaluation: Promise and Performance, Washington DC Urban Institute.
- _____. (1983): "Evaluation and effective public Management" Boston: Little Brown.
- _____. (1987) Evaluability Assessment: Developing Program Theory. En L. Bickman (ED). Using Program Theory in Evaluation, San Francisco Jossey Bass.



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

PROGRAMA DE DOCTORADO: INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

**Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de
orientación vocacional para la Educación Media,
Diversificada y Profesional venezolana**

Director:

Dr. Ángel Pío González Soto

Autora:

Olga Chacón

San Cristóbal, marzo de 2003.

Dedicatoria

En memoria al Doctor Adalberto Fernández.
A Ángel, Ricardo, Joan y Miguel Ángel.

Agradecimiento

La culminación de esta investigación, motiva en mí, sentimientos de gratitud y agradecimiento hacia muchas personas e instituciones, que hicieron posible esta feliz realización. Producto del compromiso y de compartir el diario ser y hacer, se han generado sentimiento de respeto y admiración por las personas e instituciones con las que he vivido esta experiencia. Quiero expresar formalmente mi agradecimiento.

A: La Universidad de Los Andes y a la Universidad Rovira i Virgili que me acogieron en su alma mater, para guiar mi formación inicial y permanente. Vaya hasta ellas y sus autoridades la gratitud de la autora.

A: El Doctor Ángel Pío González Soto, Director de la presente tesis y amigo quien guió con diligencia y esmero el trabajo que presento.

A: Los profesores Raiza Torres, Humberto Castillo y Arturo Linares, quienes aportaron su formación profesional para el tratamiento de los datos, su análisis estadístico y la corrección gramatical de este informe. Muchas gracias.

A: mis profesores y compañeros de doctorado, expreso profunda gratitud por los conocimientos y experiencias compartidas.

A: Mi familia por el apoyo, la dedicación, el compartir y asumir esta tesis como objetivo común de todos. Dios les pague.

Olga Chacón

RESUMEN

Este informe expone el proceso y los resultados obtenidos en la investigación “Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional venezolana”. Partimos del diagnóstico de necesidades, seguidamente formulamos objetivos, diseñamos el programa, lo implementamos, evaluamos el proceso y los resultados. La propuesta consta de dos cuadernos, uno para el estudiante, otro para el docente y un taller de formación para los profesores. Entre los resultados evidenciamos: la correspondencia del diseño con las necesidades diagnosticadas, el cumplimiento de objetivos previstos, las dificultades de la implementación del programa y la viabilidad curricular del diseño.

ABSTRACT

This report exposes the process and the results achieved through the investigation “Design, application and evaluation of a proposal, focus on the vocational orientation for the High School and Undergraduate Venezuelan Education.” We started off with the diagnosis of necessities, subsequently we formulated objectives, designed the program, implemented it, evaluated the process and the results. The proposal consists of two notebooks, one for the student and the other one for the teacher, and a workshop for the teachers. Among the results we evidenced: the correspondence of the design with the diagnosed necessities, the execution of foreseen objectives, the difficulties of the implementation of the program and the curricular viability of the design.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	i
DEDICATORIA	iii
RESUMEN	v
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE	
Presentación.....	9
CAPÍTULO I PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	
1.1. Justificación de la propuesta	23
1.2. Descripción del problema	24
1.3. Finalidad de la investigación.....	27
1.4. Objetivos de la investigación	27
1.5. Definición de términos	28
CAPÍTULO II ÁMBITO TEÓRICO CONCEPTUAL	
LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL	
2.0. Antecedentes de la orientación vocacional	31
2.1. La orientación vocacional en Venezuela	42
2.2. El concepto de la orientación vocacional.....	50
2.2.1. Evolución del concepto de orientación vocacional.....	50
2.2.1.1. Década de los años veinte.	51
2.2.1.2. Década de los años treinta.	51
2.2.1.3. Década de los años cuarenta.	51
2.2.1.4. Década de los años cincuenta.....	52
2.2.1.5. Década de los años sesenta.	52
2.2.1.6. Década de los años setenta.	53
2.2.1.7. Década de los años ochenta.	54
2.2.1.8. Década de los años noventa.	54
2.2.1.9. Posicionamiento conceptual de la orientación asumida por la autora	54
CAPÍTULO III TEORÍAS SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL	
3.0. Teorías sobre orientación vocacional.....	57
3.1. Enfoques no psicológicos.....	57
3.1.1. Factores casuales o fortuitos (Teoría del azar).....	57
3.1.2. Factores económicos (Ley de oferta y demanda).....	58
3.1.3. Factores sociológicos.	58
3.2. Enfoques psicológicos.....	59
3.2.1. Enfoque de rasgos y factores	59
3.2.2. Modelo psicodinámico	61

3.2.2.1.	Enfoque psicoanalítico.....	61
3.2.2.2.	Enfoque de las necesidades.....	61
3.2.2.3.	Enfoque del concepto de sí mismo.....	62
3.2.3.	Enfoques evolutivos o de desarrollo.....	64
3.2.3.1.	Enfoque evaluativo de E. Ginzberg.....	64
3.2.3.2.	Enfoque de toma de decisiones.....	65
3.2.4.	Enfoques globales e integrales.....	67
3.2.4.1.	Modelo socio-psicológico de P.M. Blan.....	67
3.2.4.2.	Modelo tipológico de J.L. Holland.....	68
3.2.4.3.	Enfoque socio-fenomenológico de Donald Super.....	69
3.2.4.4.	Enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de J.D. Krumbeltz.....	71
3.2.4.5.	El enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) de Dennis Pelletier y sus colaboradores.....	73

CAPÍTULO IV INDICADORES DE LA CONDUCTA VOCACIONAL

4.1.	Los biodatos vocacionales.....	77
4.1.1.	Definición de biodatos vocacionales.....	77
4.1.2.	Importancia de los biodatos en la conducta vocacional.....	77
4.2.	La madurez vocacional.....	82
4.3.	La autoeficiencia vocacional.....	84
4.4.	Los intereses vocacionales.....	86
4.5.	La personalidad.....	89
4.6.	El motivo de logro.....	96
4.7.	El autoconcepto vocacional.....	94
4.8.	Las aptitudes y las destrezas.....	94
4.9.	Los estilos individuales de aprendizaje.....	96

CAPÍTULO V MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

5.0.	Modelos de intervención en orientación psicopedagógica y profesional.....	99
5.1.	Clasificación de los modelos de intervención.....	100
5.1.1.	Modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX.....	100
5.1.1.1.	Modelos históricos.....	100
5.1.1.2.	Modelos modernos.....	101
5.1.1.3.	Modelos contemporáneos.....	101
5.1.1.4.	Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas.....	101
5.1.2.	Según el estilo y actitud del orientador.....	101
5.1.3.	Partiendo de una multiplicidad de criterios.....	101
5.1.3.1.	Modelo asistencial o remedial.....	102
5.1.3.2.	Modelos de consejo counseling (Enfoque humanista).....	103
5.1.3.3.	Modelo consultivo o prescriptivo (Enfoque conductista).....	104
5.1.3.4.	Modelo constructivista.....	105
5.1.4.	Modelo de Álvarez y Bisquera.....	107

5.1.4.1.	Modelos teóricos	107
5.1.4.2.	Modelos de intervención básicos.....	107
5.1.4.3.	Modelo de servicios.....	108
5.1.4.4.	Modelo de programas.....	111
5.1.4.5.	Modelo de consulta	114
5.1.4.6.	Modelos de intervención mixtos	117
5.1.4.7.	Modelo tecnológico.....	119

CAPÍTULO VI FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”, PROPUESTA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EDUCACIÓN MEDIA

6.0.	Fundamentación del programa “Decidiendo mi Profesión”.....	128
6.1.	Fundamentación sociopolítica	128
6.2.	Fundamentación psicológica.....	131
6.2.1.	Modelo de orientación vocacional de Donald Super	131
6.2.2.	El “Modelo de activación del desarrollo vocacional y personal” (MADVP) de Dennis Pelletier.....	132
6.2.3.	Correspondencia entre los modelos de Super y Pelletier	134
6.3.	Fundamentación pedagógica.....	134
6.4.	Fundamentación antropológica.....	138
6.5.	El principio preventivo primario del programa	138
6.6.	Caracterización de la población atendida.....	139
6.7.	Necesidades de orientación profesional.....	145
6.8.	Generalidades del programa.....	148
6.9.	Agentes implicados en el desarrollo del programa “Decidiendo mi Profesión”	150
6.10.	Diseño del programa “Decidiendo mi Profesión”	150

CAPÍTULO VII EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL “DECIDIENDO MI PROFESIÓN” (PDMP)

7.1.	Presentación	155
7.2.	Importancia y justificación de la propuesta.....	156
7.3.	Objetivo general de programa	158
7.4.	Contenidos del programa	158
7.5.	Presupuestos teóricos del programa.....	159
7.5.1.	Modelo de Donald E. Super.....	159
7.5.2.	Modelo de Dennis Pelletier “Modelo de activación del desarrollo vocacional y personal” (M.A.D.V.P.).....	160
7.6.	Procedimiento metodológico	161
7.7.	Integración de la orientación vocacional al currículum	162
7.8.	La relación del PDMP con el currículum de Educación Media, Diversificada y Profesional	163
7.9.	El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”	163
7.9.1.	Definición	163
7.9.2.	Descripción del programa	164
7.9.3.	Principios del programa DMP	165

7.9.4.	Características del programa DMP	166
7.9.5.	Acción del profesor guía en el programa de orientación vocacional (DMP).....	166
7.9.6.	Diseño del programa DMP	167
7.9.7.	Materiales del programa	169
7.10.	Algunas consideraciones para la implementación del programa de orientación vocacional DMP	171
7.11.	A modo de conclusión	172

CAPÍTULO VIII EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

8.1.	Presentación.....	175
8.2.	Precisiones conceptuales	175
8.3.	Funciones de la evaluación	177
8.3.1.	Función esencial	177
8.3.2.	Funciones específicas de la evaluación.....	177
8.4.	Los objetivos de la evaluación.....	178
8.4.1.	Objetivos propiamente dichos de la evaluación de programas	179
8.5.	Supuestos o fundamentos teóricos que justifican la evaluación de programas	180
8.6.	La evaluabilidad de un programa	181
8.7.	Los modelos de la evaluación de programas	182
8.7.1.	Modelo centrado en la evaluación de los resultados.....	183
8.7.2.	Modelos orientados a las audiencias implicadas	184
8.7.3.	Modelos enfocados hacia las decisiones	184
8.7.4.	Modelo evaluativo sobre costes-resultados	184
8.7.5.	Modelos centrados sobre la eficacia	185
8.7.6.	Modelos centrados sobre la eficiencia	185
8.7.7.	Modelos centrados en los participantes	186
8.7.8.	Modelos profesionales	186
8.7.9.	Modelos orientados hacia la calidad total	186
8.7.10.	Modelos de evaluación ex antes / ex post	187
8.7.11.	Modelos de evaluación interna / externa.....	187
8.7.12.	Modelos orientados hacia la evaluación sumativa / formativa.....	187
8.7.13.	Modelos de evaluación proactivo y reactivos	188
8.8.	Diseños de la evaluación de programas.....	190
A)	Diseños en función del enfoque o paradigma adoptado.....	190
8.8.1.	El diseño preordenado	190
8.8.2.	El diseño respondente	190
B)	Diseños en función del nivel de control sobre las variables del programa	191
8.8.3.	Los estudios observacionales	191
8.8.4.	Los estudios selectivos	191
8.8.5.	Los estudios casi experimentales	192
8.8.6.	Los estudios experimentales.....	192

C) Diseños en función del proceso de control.....	192
8.8.7. El diseño comparativo.....	192
8.8.8. El diseño no comparativo.....	193
8.9. Relación entre los modelos y los diseños de la evaluación de programas.....	193
8.10. El proceso de evaluación de programas.....	194
8.10.1. Fase 1: Planteamiento de la evaluación.....	194
8.10.2. Fase 2: Selección de las operaciones a observar.....	197
8.10.3. Fase 3: Selección del diseño de evaluación.....	200
8.10.4. Fase 4: Recogida de información.....	200
8.10.5. Fase 5: Análisis de datos.....	201
8.10.6. Fase 6: El informe.....	201

CAPÍTULO IX EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

9.1. Justificación.....	203
9.2. Presupuestos básicos de la evaluación de programas de orientación.....	203
9.3. Finalidad de la evaluación de programas educativos.....	204
9.4. Principios básicos de la evaluación de programas educativos (de orientación).....	205
9.5. Características de la evaluación de programas educativos (de orientación).....	206
9.5.1. Las dimensiones.....	206
9.5.2. Los indicadores.....	207
9.6. Función de la evaluación de programas de orientación.....	209
9.7. Objetivos de la evaluación de programas de orientación.....	209
9.8. El proceso de evaluación de programas de orientación.....	210
9.8.1. Análisis de las necesidades.....	210
9.8.1.1. Guía para diseñar un estudio de análisis de necesidades.....	212
9.8.2. Establecimiento de metas y objetivos.....	215
9.8.3. Diseño del programa.....	216
9.8.4. Recoger y medir cuatro tipos de datos.....	216
9.8.5. Informe y utilización de los resultados de la evaluación.....	217
9.9. Modelo de evaluación de programas utilizados en orientación.....	220

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO X EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL “DECIDIENDO MI PROFESIÓN” (DMP)

10.0. Punto de partida.....	227
10.1. Preparación del diagnóstico.....	228
10.2. Implementación del diagnóstico.....	231
10.2.1. Especificación de las fuentes de información.....	231
10.2.2. Metodología.....	233
10.3. Procesamiento de la información procedentes de los estudiantes de Educación Media y Diversificada.....	242
10.3.1. Diagnóstico de casos atípicos.....	242
10.3.2. Descripción estadística general de la información.....	243
10.3.3. Descripción general.....	245

10.3.4. Estudio de las correlaciones entre los indicadores del IMV	247
10.3.5. Análisis por conglomerados	248
10.3.6. Análisis factorial	250
10.3.7. Coeficiente de determinación múltiple R^2	252
10.4. Procesamiento de la información procedente de los padres, docentes- guías y directivos.....	255
10.4.1. Procesamiento de información de los padres	257
10.4.2. Procesamiento de la información procedente de los docentes guías	264
10.4.3. Procesamiento de información procedente de los directivos del centro.....	267
10.5. Contrastación de la información	272
10.6. Validación previa del programa “Decidiendo mi Profesión”	274
10.6.1. Procedimiento de la valoración previa	275
10.7. Algunos elementos de evaluabilidad del programa “Decidiendo mi Profesión”	276
10.7.1. Procedimiento de la evaluación de la evaluabilidad del programa “Decidiendo mi Profesión” (DMP).....	278
10.8. Evaluación de la implementación y desarrollo del programa “Decidiendo mi Profesión”	279
10.8.1. Descripción del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”	279
10.8.2. Objetivo general del programa “Decidiendo mi Profesión”	280
10.8.3. Objetivos específicos del programa “Decidiendo mi Profesión”	280
10.8.4. Contenido del programa.....	281
10.8.5. Destinatarios	281
10.8.6. Diseño del programa “Decidiendo mi Profesión”	281
10.8.6.1. Fase introductoria	281
10.8.6.2. Fase de desarrollo del programa	282
10.8.7. Organización de la implementación del programa	282
10.8.8. Planificación y diseño de la evaluación de PDMP.....	284
A) El objeto de la evaluación	284
B) Finalidad inmediata.....	284
C) Objetivos específicos	285
D) Variables	285
E) Criterios.....	286
F) Indicadores	286
G) Metodología e instrumentos.....	289
H) Equipo de evaluación.....	290
I) Temporalización.....	291
J) Tratamiento y análisis de los datos de la evaluación del proceso de implementación	292
10.9. Planificación y diseño de la evaluación de resultados del PDMP	299
10.9.1. Descripción del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” (DMP).....	299

10.9.2. Objetivos y contenidos generales del programa de orientación vocacional.....	300
10.9.3. La evaluación de los resultados del programa DMP (Planificación y Diseño).....	301
10.9.3.1. Finalidades, objetivos y criterios de la evaluación de resultados	301
10.9.3.2. Variables e indicadores.....	304
10.9.3.3. Metodología e instrumentación.....	305
10.9.3.4. Equipo de evaluación	307
10.9.4. Tratamiento y análisis de los datos de la evaluación de resultados.....	309
 CAPÍTULO XI CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	
11.0. Conclusiones.....	313
11.1. Reflexiones finales de acuerdo con las conclusiones	319
 CAPÍTULO XII CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	
12.0. Introducción.....	321
12.1. Criterios de calidad de la investigación	323
12.1.1. El valor de la verdad	325
12.1.2. La aplicabilidad	325
12.1.3. La consistencia	326
12.1.4. La neutralidad	326
12.1.5. Perspectivas futuras de la investigación	327
 BIBLIOGRAFÍA	 329
 ANEXOS	 339
1 Inventario de madurez vocacional.....	341
2 Hoja de respuesta del IMV-Busot.....	345
3 Inventario de madurez vocacional (Indicadores).....	347
4 Protocolo de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media aplicada a padres.....	349
5 Indicadores de entrevista sobre de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media aplicada a padres	353
6 Protocolo de entrevista sobre necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media aplicada a profesores guía	355
7 Indicadores de entrevista sobre de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media aplicada a profesores guía	359
8 Protocolo de entrevista sobre necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media aplicada a personal directivo	361

9	Indicadores de entrevista sobre de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media aplicada a personal directivo	365
10	Constancia de procedimiento de valoración de contenido del PDM	367
11	Constancia de procedimiento de evaluabilidad del PDMP	369
12	Referentes-criterios indicadores de la escala de valoración del programa “Decidiendo mi Profesión”	371
13	Escala valorativa sobre el programa “Decidiendo mi Profesión”	373
14	Rejilla de evaluación del programa “Decidiendo mi Profesión”	379
15	Cálculo de validez del programa “Decidiendo mi Profesión”	383
16	Listado de cuestiones relevantes en evaluación de programas	385

ÍNDICE DE TABLAS

Nº	Título	Pág.
1	Guía de trabajo para el diagnóstico de necesidades de orientación vocacional	230
2	Diagnóstico por caso	242
3	Diagnóstico por caso	242
4	Diagnóstico por caso	243
5	Descripción de los indicadores del IMV	246
6	Porcentajes de estudiantes con puntajes iguales o superiores a la medida del test	246
7	Matriz de correlación	247
8	Resumen. Asociación de variables más importantes	248
9	Matriz de componentes rotados	250
10	Grados de saturación	251
11	Variables introducidas / eliminadas	254
12	Resumen del modelo	254
13	Inquietudes compartidas	256
14	Necesidad de apoyo de un programa de orientación vocacional	256
15	Orientación de los centros educativos	257
16	Necesidades de orientación vocacional en los hijos	258
17	Toma de decisiones	258
18	Toma de decisiones	259
19	Causas de indecisión de los hijos	259
20	Correlación entre las causas de indecisión de los estudiantes	260
21	Planificación del egreso de información	261
22	Necesidades de orientación vocacional	261
23	Correlaciones de las necesidades de orientación vocacional reportadas por los padres	262
24	Necesidades de orientación vocacional percibidas en los estudiantes por los docentes guías	264
25	Necesidad de orientación en el centro	265
26	Participación y formación de los docentes guías en un programa de orientación vocacional	265
27	Cualidades del docente guía	266
28	Tipos de asesoramiento	267
29	Necesidades de orientación vocacional percibidas por los directivos de los planteles	268
30	Situación de la orientación vocacional en los centros	268
31	Involucrados en un programa de orientación profesional	269
32	Comunicación de necesidades de orientación vocacional, entre directivos y otros agentes del proceso educativo	270
33	Tipos de asesoramiento para orientar	270

Nº	Título	Pág.
34	Recursos disponibles para un programa de orientación vocacional	271
35	Estadísticos descriptivos.....	276
36	Estadísticos descriptivos.....	278
37	Fuente de información e instrumentos en el programa DMP	290
38	Organización del grupo. Nombramiento de modelador.....	293
39	Participación en la implementación	294
40	Logro de objetivos con la implementación del programa	295
41	Correlación entre las respuestas	296
42	Correlación del diseño del programa con las necesidades diagnósticas.....	297
43	Interés mostrado en las sesiones del programa	298
44	Dimensiones evaluativas consideradas	303
45	Fuentes directas de información e instrumentos de recolección	307
46	Tipología de evaluación y sujetos implicados	308
47	Opinión de los estudiantes sobre las actividades del programa	310
48	Ayuda, información y utilidad del programa DMP	311

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Nº	Título	Pág.
1	Normalidad de IMV	244
2	Normalidad de variante dependiente IMV	244
3	Normalidad de exploración	245
4	Dendograma. Análisis de conglomerado jerárquico	249
5	Gráfico de componentes en espacio rotado	252
6	Normalidad de los residuales tipificados	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Nº	Título	Pág.
1	Personalidad eficiente y éxito vocacional	91
2	Modelos de evaluación de programa.....	189

CAPÍTULO III

TEORÍAS SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

3.0. TEORÍAS SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Cuando el propósito de la investigación es presentar una propuesta de intervención, es necesaria una referencia a los planteamientos teóricos que existen sobre el tema motivo del programa propuesto. En este sentido se presenta una breve referencia sobre las teorías de orientación vocacional, que nos facilitará la comprensión y explicación racional del programa de orientación vocacional propuesto.

En orientación, más que hablar de teorías se habla de enfoques al hacer referencia al conjunto de fundamentaciones teóricas que se dan en la psicología vocacional. Autores tales como Osipo (1676), L.E. Tolbert (1981), Castaño (1983), L. Brooks (1984), Rivas (1988), han calificado los enfoques sobre Orientación Vocacional según diferentes criterios. De acuerdo con los criterios de Crites (1974) e incorporando el enfoque de Aprendizaje Social para la toma de decisiones de Krumboltz (1976) se presenta la siguiente clasificación:

3.1. ENFOQUES NO PSICOLÓGICOS

Estos enfoques atribuyen las manifestaciones de conducta referidas a toma de decisiones Vocacionales, a factores externos al individuo. Según estas concepciones, se hace una elección vocacional conforme a una serie de factores externos a él, difíciles de controlar. Estos factores pueden ser:

3.1.1. FACTORES CASUALES O FORTUITOS (TEORÍA DEL AZAR)

Supuesto básico: La elección Vocacional se debe al azar: se elige una carrera sin un planteamiento previo, por puro accidente. La elección vocacional se da como consecuencia de una serie de acontecimientos y circunstancias imprevisibles. Esta forma de explicar la elección vocacional, algunas veces tiene su aplicación en la elección hecha por algunas personas, que eligen partiendo de

unas circunstancias accidentales y bajo el imperio de un locus de control externo. Es necesario que estos factores casuales sean controlados al máximo tratando de que su influencia sobre la elección vocacional sea la menor posible. Representantes: Miller y Form (1951).

3.1.2. FACTORES ECONÓMICOS (LEY DE LA OFERTA Y LA DEMANDA)

Supuesto básico: la libertad de los individuos para elegir ocupaciones está sujeta a que le reporten beneficios económicos. La asistencia orientacional, según este enfoque, consiste en ofrecer información sobre las condiciones del mercado laboral. A esto hay que agregarle la formación requerida para cumplir con las exigencias de una plaza de trabajo y el coste de la formación. Representantes: Castaño (1983).

En síntesis, se puede decir que el factor económico no explica por sí sólo una elección vocacional, pero sí influye.

3.1.3. FACTORES SOCIOLÓGICOS

Supuesto básico: la elección vocacional de un sujeto está influida por la cultura y la sociedad donde se desarrolla. La familia, la escuela, la cultura, constituyen determinantes sociales que influyen notablemente en el desarrollo vocacional y en la decisión que con respecto a la ocupación hacen los individuos.

La clase social a la cual se pertenece constituye un determinante significativo en los planes vocacionales de los individuos. Una de las acciones orientacionales importantes ha desarrollar en una propuesta de orientación, está relacionada con la clarificación y comprensión de los factores socio-culturales que intervienen en la toma de decisiones de los individuos. Representante: Rivas (1976), que plantea cuatro aportes del enfoque sociológico:

1. Las condiciones sociales son factores que accionan sobre la escogencia de opciones ocupacionales.

2. La clase social limita el nivel de aspiración y las posibilidades de las elecciones vocacionales.
3. El hogar, los roles profesionales, los medios de comunicación son medios de presión sobre el individuo.
4. El factor económico facilita o limita la decisión vocacional. En síntesis este es otro factor que no se puede obviar a la hora de estudiar el desarrollo vocacional y la elección vocacional.

3.2. ENFOQUES PSICOLÓGICOS

Enfoque que hacen hincapié en los elementos internos presentes en la elección vocacional. En este enfoque encontramos un grupo de autores que han planteado la elección vocacional como un acontecimiento puntual que se da en un momento determinado. Dentro de este enfoque se cita la teoría de rasgos y factores, el enfoque psicodinámico y el enfoque tipológico de Holland (1973); y un segundo grupo que considera la elección vocacional como un **proceso**, que tiene lugar a lo largo de una serie de etapas del desarrollo del sujeto. Dentro de este enfoque se puede mencionar los aportes de Ginzberg y Super (1957).

3.2.1. ENFOQUE DE RASGOS Y FACTORES

Supuesto básico: Adecuar los rasgos personales a los requisitos que exige una profesión. Es el primer modelo estructural de la elección vocacional basado en los planteamientos de Parsons (1909), como estos:

1. Cada sujeto pertenece a un modelo único de rasgos estables susceptibles de medir y cuantificar.
2. Cada ocupación tiene un modelo único de requerimientos de rasgos mensurables necesarios para desempeñar una ocupación con éxito.
3. Es posible compaginar los rasgos individuales con los requisitos del trabajo, se trataría de adecuar aquellos con las exigencias de las ocupaciones.

4. Cuanto más coincidencia haya entre los rasgos y los requisitos, mayor satisfacción tendrá el individuo en la ocupación elegida.

Otro representante de este enfoque es Williamson (1965) quien impulsó el diagnóstico como elemento esencial del asesoramiento. Distinguió cuatro tipos de sujeto, frente a la decisión vocacional, sobre la base del diagnóstico:

1. Los que se sienten incapaces de hacer una elección.
2. Los que muestran dudas o inseguridad para tomar decisiones.
3. Los pocos prudentes para elegir
4. Los que presentan desacuerdo y discrepancia entre sus capacidades y los requisitos de las ocupaciones.

Así mismo determinó también las fases de la asistencia orientacional:

Primera fase: Análisis (recogida de información). Segunda fase: Síntesis (estructuración coherente de los datos). Tercera fase: Diagnósis (revisión y contrastación de los datos). Cuarta fase: Prognosis (predicción). Quinta fase: Orientación (ayuda individual para lograr ajuste). Sexta fase: Seguimiento (ayuda continua del sujeto).

Otros representantes son H. Lofquis y R.V. Dawis, que presentan el asesoramiento vocacional basado en este enfoque y lo llaman **Modelo de Satisfacción Laboral**. Sostienen que al encontrar lo que se busca en una ocupación se genera la satisfacción, el ajuste laboral y personal. El enfoque de rasgos y factores hizo aportaciones importantes:

- Impulsó el desarrollo y la validación de instrumentos.
- Le dio estructura científica al trabajo orientacional y a la investigación vocacional.
- Actualmente es vigente en algunas intervenciones.
- Se ha integrado con otros enfoques, como los de Anne Roe, Holland y Super.
- El enfoque es limitado en cuanto a que:
 - No existe un conjunto de rasgos específicos por ocupación.
 - El nivel predictivo de los instrumentos no es elevado
 - No explica cómo los sujetos adquieren sus rasgos personales.

- Plantea el proceso de toma de decisiones como estático; no toma en cuenta los factores de tipo socioeconómico.
- En situaciones cambiantes y de escasez de trabajo, es difícil hacer coincidir los rasgos personales y los rasgos de las ocupaciones.

3.2.2. MODELO PSICODINÁMICO

Este modelo explica la elección vocacional según la motivación. Reúne tres enfoques: el psicoanalítico, el de necesidades de Roe (1957) y el del concepto de sí mismo. En este modelo se sustituye la noción de rasgo por la de estructura dinámica para explicar la conducta vocacional. Se mantiene la idea de ajuste persona-ocupación, con una mayor incidencia en el ajuste personal.

3.2.2.1. ENFOQUE PSICOANALÍTICO

Supuesto básico: Las determinantes de la elección vocacional son personales y vienen determinados por los mecanismos de defensa, sublimación, identificación, tipo de personalidad, la fuerza del yo, y las necesidades básicas. La elección vocacional es considerada un acontecimiento o acto, que tiene lugar en un determinado momento de la vida.

Representantes: Brill (1949) consideró la sublimación, base de la conducta vocacional, cuando se puede satisfacer subliminalmente la conducta global del individuo. Bordin, Nachman y Segal (1963) diseñaron un sistema basado en un número reducido de ocupaciones (contable, trabajo social y plomero) y extrapolaron las generalidades y metodología al resto de las ocupaciones. Bordin (1968) intentó comprender el desarrollo vocacional, partiendo de los planteamientos psicoanalíticos.

3.2.2.2. ENFOQUES DE LAS NECESIDADES

Supuesto básico: se basa en el enfoque psicoanalítico de la personalidad y la teoría de la satisfacción de necesidades de A. Maslow. Se estudia la teoría de la integración de la personalidad y la clasificación ocupacional, se establece una relación entre la conducta

vocacional y el desarrollo de la personalidad concretamente entre la conducta vocacional, las experiencias familiares tempranas y la satisfacción de las necesidades.

Representantes: Anne Roe y Siegelman (1964). Sostienen que la elección vocacional se basa en lo siguiente:

1. Las experiencias de la infancia modelan la personalidad del individuo; las relaciones padre-hijo representan un papel importante en la elección vocacional.
2. La elección vocacional consistirá en satisfacer las necesidades ligadas a las experiencias de la infancia, a través de los ambientes laborales.
3. Cada sujeto nace con una carga genética, desarrollada en un contexto y ambiente que sirve de base a sus habilidades e intereses. **En resumen:** las experiencias vividas en la infancia por el sujeto, bajo un clima familiar, van prediciendo de forma inconsciente, la futura elección vocacional. Las aportaciones de este enfoque a la orientación profesional se destacan en la clasificación bidimensional de las ocupaciones y la fundamentación para la elaboración de instrumentos. Es un enfoque que entiende la vocación como un proceso y comparte los criterios del desarrollo a lo largo de la vida.

3.2.2.3 EL ENFOQUE DEL CONCEPTO DE SÍ MISMO

El concepto de sí mismo tiene muchas acepciones, dependiendo del marco teórico que se asuma; sin embargo, es la concepción fenomenológica más aceptada en el ámbito vocacional. Donald Super (1953) relacionó el concepto de sí mismo con la elección vocacional, planteando que el concepto de sí mismo y el concepto de sí mismo vocacional se van estructurando mutuamente. El proceso mediante el cual se da esta estructura incluye: la formación del concepto de sí mismo, la traslación del concepto de sí mismo a concepto de sí mismo vocacional y, luego, la relación de sí mismo a través de la vida laboral.

Super (1953), sostiene que el concepto de sí mismo se desarrolla durante la vida del sujeto a través de fases:

1. Fase de Exploración (relación del sujeto con el contexto que produce conductas individuales).
2. Fase de Autodiferenciación (en la medida que el individuo se desarrolla se va diferenciando de los objetos y las personas).
3. Fase de Identificación (acercamiento del individuo a objetos y personas que le produzcan gratificación).
4. El desempeño de funciones (el desempeño durante la vida del sujeto de diferentes funciones que le van desarrollando una imagen de sí mismo).
5. La evaluación de los resultados (confrontación con la realidad para una comprobación del sí mismo).

Super y Cols (1963), explican la traslación del concepto de sí mismo mediante las siguientes fases:

- a. Exploración (exploración y valoración de las capacidades individuales frente a las exigencias profesionales).
- b. Autodiferenciación (delimitación personal).
- c. Identificación (con determinados campos ocupacionales congruentes con el concepto de sí mismo).
- d. Desempeño de funciones (la experiencia en diferentes tareas y actividades van clarificando la elección vocacional).
- e. Evaluación (análisis de la congruencia entre el concepto de sí mismo y los requisitos exigidos por la profesión elegida).

Según Super (1953), el concepto de sí mismo influye en la elección vocacional porque:

1. Las decisiones pre-ocupacionales, ocupacionales y post-ocupacionales se hacen en función del autoconcepto.
2. Un autoconcepto objetivo y racional, se traduce en preferencia ocupacional y se concreta en elecciones congruentes.

3. El nivel de incorporación del autoconcepto a la profesión determina una elección adecuada y satisfacción laboral.

Representantes de este enfoque: Donald Super (1951-1953-1963-1984), D.V. Tiedeman y Cols, Osipow (1976) Castaño, Brown y Brooks (1984), los españoles Rodríguez Espinar y Garanto (1993).

3.2.3. ENFOQUES EVOLUTIVOS O DE DESARROLLO

Supuesto básico: conciben la elección vocacional como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de las etapas de la vida del individuo; este, a través del continuum va tomando sucesivas decisiones, conforme se va desarrollando personal y socialmente.

Representantes: H.D. Carter (1940), Ginzberg y Cols (1951), Syper (1953-1957).

Este enfoque generó aspectos tales como la madurez vocacional, etapas de desarrollo, modelos de carrera, educación para la carrera.

3.2.3.1. ENFOQUE EVOLUTIVO DE E. GINZBERG

Supuestos básicos:

1. La elección vocacional es un proceso que se da entre la adolescencia y la juventud (10-21 años).
2. Es un proceso irreversible. Una vez que se ha elegido y se ha iniciado una formación específica, es difícil cambiar de opción.
3. La elección vocacional termina en una transacción entre las necesidades del sujeto y las realidades que le ofrece el medio.

Más tarde en 1972, Ginzberg hace algunas modificaciones a sus planteamientos iniciales, y señala:

1. La elección vocacional es un proceso que va a lo largo de toda la vida del individuo.

2. La decisión vocacional se ve influida por múltiples informaciones y el ajuste de las necesidades a las realidades laborales del sujeto.
3. Debe darse constante ajuste y equilibrio entre alternativas, habilidades y requisitos del trabajo.
4. Le da importancia a los factores socioeconómicos de la familia y la sociedad.
5. Habla de desarrollo vocacional y no de elección vocacional.

Plantea tres periodos de desarrollo vocacional:

- a. Período de infancia (0-11 años): comienzo de toma de conciencia de la realidad.
- b. Período tentativo (12-18 años): identificación de intereses y habilidades tiene cuatro etapas:
 - b.1. Interés (11-12 años): se elige en función de lo que atrae.
 - b.2. Capacidades (12-14 años): conciencia de la importancia de las capacidades y de su papel en la elección vocacional.
 - b.3. Valores (15-16 años): clarificación de los valores y de que hay profesiones que hacen hincapié en valores intrínsecos o extrínsecos.
 - b.4. Transición (17-18 años): conciencia de la realidad del mundo del trabajo, de la universidad, de prepararse, de su autonomía e independencia.
- c. Período realista (18-25 años): toma de decisiones y práctica de un plan de carrera. Tiene 3 etapas:
 - c.1. Exploración: el joven se hace consciente de lo que puede y quiere.
 - c.2. Cristalización: identificación con una ocupación luego de valorar el éxito o fracaso en ella.
 - c.3. Especificación: se da la elección ocupacional.

3.2.3.2. LOS ENFOQUES DE TOMA DE DECISIONES

La National Vocational Guidance Association (N.V.G.A.) define la toma de decisiones como *"el proceso para ayudar a las personas a tomar decisiones satisfactorias"*. Este proceso se cumple a través de:

- La exploración y clarificación de valores personales.

- El uso de información de sí mismo y del contexto.
- El proceso de decidir.
- El reconocimiento de la necesidad de una decisión.
- La búsqueda de alternativas.
- La prevención de las consecuencias posibles de cada elección.
- La asignación de valores personales a cada elección
- La determinación del coste de la elección.
- La toma de decisión
- La ejecución.
- La evaluación de las consecuencias.

Supuesto básico: Se entiende la toma de decisiones, en este enfoque, como un elemento fundamental del desarrollo vocacional. Se presentan unos modelos de toma de decisiones para adaptarlos a los procesos de desarrollo vocacional. La elección vocacional es vista como una actitud y como un proceso cognitivo continuo, alimentado por la información sobre la realidad educativa y vocacional.

Ferdrickson (1982) enumera los siguientes supuestos básicos:

- La toma de decisión de la carrera es un proceso secuencial y racional.
- El individuo puede procesar información y alternativas relacionadas con la carrera.
- El sujeto puede seguir unos procedimientos en el proceso de elección vocacional.
- Se ha de conocer toda la información relevante sobre diferentes alternativas para decidir.
- Se puede usar ordenador para acceder a la información.

Jepsen y Dileg (1974) presentan y comparan diferentes modelos de toma de decisiones vocacionales agrupados en dos tipos:

- a. Modelo descriptivos.** Son diferentes formas de tomar decisiones como fenómeno natural (modelo de Tiedemam, O'Hara, Hilton, Vroom, Hsu).

- b. Modelos prescriptivos:** modelos para enseñar a tomar decisiones, mediante estrategias y procedimientos (modelos de Katz, Gelatts, Krumboltz, Hamel).

3.2.4. ENFOQUES GLOBALES E INTEGRALES

Son los enfoques que integran las tendencias psicológicas, sociológicas y económicas de la conducta vocacional. Consideran el desarrollo vocacional como un proceso complejo, multifuncional, multidimensional y necesario de asumirlo en forma holística.

Dentro de estos enfoques podemos mencionar:

3.2.4.1. EL MODELO SOCIO-PSICOLÓGICO DE P. M. BLAN Y COLABORADORES (1956)

Supuestos básicos:

1. El proceso de elección profesional y el de selección ocupacional son consecuencias de las características personales y de las condiciones socioeconómicas de la estructura social del individuo.
2. La elección vocacional se define como “el resultado de la interacción entre una doble cadena de acontecimientos biológicos, y psicológicos y condiciones ambientales”. Es decir, determinantes personales y situacionales ínter-clasificados, con predominancia del aspecto socioeconómico que conducen a una elección vocacional.
3. La elección vocacional es un proceso evolutivo entendido y desarrollado a lo largo de la vida del sujeto, es susceptible de cambio por variación de los determinantes de tipo personal y/o situacional.
4. Son enfoques que integran aspectos personales y socioeconómicos en la elección vocacional.
5. El ingreso al mundo laboral vendrá determinado por la elección profesional (que toma en cuenta las preferencias y las posibilidades del sujeto) y por la selección ocupacional (que toma en cuenta aspectos sociales de la entrada al mundo laboral).
6. La elección vocacional es un proceso a lo largo de la vida del sujeto que supone la ayuda en el proceso de desarrollo madurativo.

3.2.4.2. EL MODELO DE J.L. HOLLAND (1978)

Supuesto básicos:

- La mayoría de las personas pueden ser categorizadas en uno de los seis tipos de Personalidad: realista, investigadora, artista, social, emprendedora y convencional. Estos tipos de personalidad son el resultado de la interacción entre el factor genético y el ambiente del sujeto.
- Hay 6 tipos de ambientes generados de los seis tipos de personalidad: realista, artístico, investigador, social, emprendedor y convencional.
- Las personas se procuran ambientes, donde puedan ponerse de manifiesto sus destrezas, capacidades, actitudes y valores, así como asumir roles que le agraden.
- La conducta humana es producto de la interacción entre la personalidad y las características del ambiente.

Principios:

- La elección de una carrera es expresión de la personalidad.
- Los inventarios de intereses son inventarios de personalidad.
- Los estereotipos vocacionales tienen significado psicológico y sociológico confiables.
- Los miembros de una profesión tienen personalidades similares e historias de desarrollo personal parecidas.
- Las personas de un grupo ocupacional tienen personalidades similares, resuelven problemas en forma parecida y sus interrelaciones son parecidas.
- La satisfacción, la estabilidad y el logro ocupacional dependen de la congruencia entre personalidad y ambientes.

De la relación entre personalidades y ambientes surge un modelo de "Hexágono" que explica la relación, mediante tres determinantes: consistencia (mientras más cercanos en el hexágono estén los intereses de la persona más consistente es la personalidad), diferenciación (los diferentes tipos requieren diferentes medios) y la congruencia (es la relación entre persona y medio). Este enfoque considera la elección vocacional como un

factor y no como un proceso. La orientación vocacional generada por este enfoque es personalizada, es un modelo estático no desarrollista de orientación vocacional.

3.2.4.3. EL ENFOQUE SOCIO-FENOMENOLÓGICO DE DONALD E. SUPER (1980)

Supuestos básicos:

1. El proceso de desarrollo vocacional se centra en el desarrollo y la realización del concepto de sí mismo.
2. Al hacer una elección vocacional el individuo le atribuye unas características personales a la profesión elegida.
3. La toma de decisiones no es un evento, se da a lo largo de la vida.
4. La madurez vocacional es representada por la congruencia entre comportamiento vocacional individual y conducta vocacional esperada.
5. Una carrera cumple diferentes funciones, y su número varía.

En síntesis, el desarrollo vocacional es un aspecto del desarrollo general del individuo. Para este autor, la elección vocacional está constituida por una serie de eventos que suceden durante la vida del individuo. La elección vocacional, además, sigue modelos generales que responden a la etapa donde está ubicado el sujeto. Los modelos están enfocados por factores psicológicos, físicos y sociales que interactúan y constituyen la vida del sujeto.

Donald Super, en 1957, presentó el proceso de desarrollo vocacional a partir de etapas:

1. Etapa de crecimiento (0-14 años).
Fantasía (necesidades y representación de rol 4-10 años).
Intereses (aspiraciones y actividades pre-vocacionales 11-12 años).
Capacidades y aptitudes (habilidades y requisitos ocupacionales 13 a 14 años).
2. Etapa de exploración (15-24 años).
Tentativa (15-17 años).
Transición (17-21 años).

Ensayo (22-24 años).

3. Etapa de establecimiento (25-a 44 años) en un campo ocupacional. Tiene sub-etapas:

Ensayo (28-30 años).

Estabilización (31-44 años).

4. Etapa de mantenimiento (45-64 años).

5. Etapa de decadencia o desaceleración (65 y más).

Super identifica las 5 etapas con las tareas ocupacionales o de desarrollo.

Tareas vocacionales

1. Cristalización de una preferencia (14-18 años).
2. Especificación clara de la preferencia (18-21 años).
3. Puesta en marcha de una preferencia (21-24 años).
4. Estabilización en la preferencia elegida (25-35 años).
5. Consolidación del estatus dentro de la ocupación (35 y más).

Donald Super plantea con respecto a los **modelos de carrera profesional** dos formas:

1. El modelo de **"enrejado"**, representación del mundo laboral en un enrejado de tres dimensiones:
 - Niveles ocupacionales
 - Campos ocupacionales
 - Tipos de empresa
2. El modelo del **"arco iris"**, o de desarrollo de la vida como carrera (1977), intenta entrecruzar la teoría de los roles con las etapas del desarrollo. Plantea que en la medida en que el sujeto se va desarrollando personal y vocacionalmente, representa diferentes roles en cinco escenarios. La dinámica de los roles constituye el **ciclo vital**. En 1980, Super planteó que los modelos de carrera ayudan a la predicción de la conducta vocacional. Presenta un modelo de carrera para las mujeres basadas en condiciones sociales y laborales. En 1988 Donald Super sostiene que los enfoques de

desarrollo vocacional, deben tener presente la **autorrealización** centrada en el descubrimiento de una variedad de roles, que proporcionan satisfacción.

3.2.4.4. EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE SOCIAL PARA LA TOMA DE DECISIONES, DE J. D. KRUMBOLTZ (1976).

El paradigma conductual-cognitivo aplicado a la orientación profesional, se materializa a través del enfoque del aprendizaje social de A. Bandura (1977). Este enfoque, delimitado al aspecto orientacional, plantea que una toma de decisiones efectiva dependerá de la oportunidad y destreza que el individuo utiliza para adecuar los modelos de autoesfuerzo interno con los de su ambiente. Por otra parte, es muy importante que cada individuo comprenda cuáles son los factores que determinan sus modelos de elección y la posibilidad de aumentar el rango de las alternativas posibles. Así mismo, el aprendizaje social considera la libertad como la posibilidad real de alternativas y el derecho a ponerlas en práctica; la libertad será mayor o menor dependiendo de las competencias que posea el sujeto al enfrentar la realidad.

Desde este paradigma, Krumboltz, en 1979, desarrolla un enfoque para la toma de decisiones donde la conducta, las actitudes, los intereses y los valores se adquieren y modifican de forma continua debido a las experiencias de aprendizaje. Es un modelo comprensivo que integra la información proveniente de diferentes planteamientos; es productivo y proporciona ayuda práctica a los educadores y orientadores.

Los aspectos que influyen en la toma de decisiones, según este autor, son:

1. Los componentes genéticos y habilidades especiales: el individuo nace con unos códigos genéticos que al interactuar con el ambiente hace que se desarrollen habilidades.
2. Las condiciones y acontecimientos ambientales, debido a la acción humana o a fuerzas naturales.
3. Las experiencias de aprendizaje instrumentales, es decir, la acción del individuo con el medio para producir consecuencias y las experiencias de aprendizaje de tipo

asociativo o vicario, es decir, aprender de los ejemplos de los modelos reales o ficticios.

4. Las destrezas para asumir las tareas, como:
 - Reconocer una situación importante de decisión.
 - Definir la situación a decidir de forma adecuada y realista.
 - Examinar y evaluar de forma realista los valores personales, intereses y destrezas.
 - Generar una variedad de alternativas.
 - Buscar la información necesaria para cada alternativa.
 - Determinar la fiabilidad para hacer la toma de decisiones.

Supuestos básicos:

1. Existen factores que influyen en las preferencias profesionales.
2. Existen factores que influyen en las destrezas para tomar decisiones de carrera (toma de decisiones educativas y ocupacionales).
3. Existen factores influyentes en las conductas de entrada a las alternativas u ocupaciones.
4. La toma de decisiones es un proceso comprensivo a lo largo de la vida del individuo, influido por factores psicológicos, sociales y económicos.
5. El enfoque ve al individuo como persona que aprende y al orientador como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones.
6. El proceso se puede iniciar muy temprano en el ambiente escolar utilizando juegos y simulaciones

El autor propone un modelo de decisiones llamado **Decide** donde plantea las siguientes tareas:

1. Definir el problema.
2. Establecer un plan de acción.
3. Clarificar los valores y evaluaciones de sí mismo.

4. Identificar alternativas.
5. Descubrir posibles resultados.
6. Eliminar alternativas.
7. Comenzar la acción.

3.2.4.5. EL ENFOQUE DE ACTIVACIÓN DEL DESARROLLO VOCACIONAL Y PERSONAL (ADVP) DE DENNIS PELLETIER Y SUS COLABORADORES

Supuestos básicos:

1. Sistema instrumental operativo para guiar intencionalmente el desarrollo vocacional de los jóvenes conforme a las tareas evolutivas.
2. La intervención se aplica en el ámbito escolar y a los sujetos que se encuentran en la adolescencia y principio de la adultez.
3. En el desarrollo vocacional se encuentran elementos cognitivos y afectivos.
4. Las tareas de desarrollo vocacional son: la exploración –la cristalización–, la especificación y la realización.
5. Los principios que sostiene el modelo ADVP son:
 - Las experiencias deben vivirse, es decir, vivenciarse.
 - Deben ser tratadas cognitivamente y procesualmente.
 - Las experiencias deben integrarse lógicamente y psicológicamente.

Tareas del Proceso Evolutivo Vocacional

1. Tarea de Exploración:

Consiste en actividades mentales y físicas planificadas para lograr información sobre sí mismo y sobre el entorno, para fundamentar una ulterior decisión. Es muy importante que el sujeto logre percibir la existencia de un problema de índole vocacional y que ha de resolverlo. Asimismo, es procedente que el sujeto, dado su etapa de desarrollo, identifique varios papeles ocupacionales.

2. Tareas de Cristalización:

Conformadas por actividades planteadas para lograr la clarificación, la comparación y la síntesis de la información obtenida con la exploración. Debe lograrse mediante estas tareas: coherencia, organización y estructuración de la información.

3. Tareas de Especificación:

Son acciones encaminadas a lograr que las preferencias vocacionales concluyan en una elección vocacional específica en función de elementos internos del sujeto referidos a necesidades y valores. Estas tareas se basan en asumir un modelo de toma de decisiones.

4. Tareas de Realización:

Representan las tareas encaminadas a incentivar en los alumnos la responsabilidad de hacer un plan de acción en función de la decisión vocacional asumida y ponerlo en práctica. Estas tareas deben generar autonomía y previsión de posibles dificultades. Se pone en práctica procesos de confrontación, actualización de sí mismo, lógica decisoria, pensamiento creador y evaluador.

En síntesis, podemos decir que la orientación profesional en su devenir histórico ha presentado un constante proceso de elaboración en sus concepciones del hombre, de la sociedad y de la educación. Como factor innovador ha venido incidiendo en la humanización y personalización del proceso educativo.

Observamos también que de una Orientación Profesional remedial, coyuntural, directiva, individual, curativa, se ha transcendido a una Orientación de desarrollo, de acompañamiento, de colaboración y seguimiento del proceso de desarrollo vocacional de los sujetos, preventiva. Básicamente se plantea hoy la asistencia psicopedagógica dirigida a la diversidad y la multiculturalización, quizás, como una vía hacia el desvanecimiento de las fronteras multiculturales y como herramienta de innovación del mundo globalizado.

También debe señalarse, a manera de síntesis, que en orientación vocacional, los orientadores deben manejar los diferentes planteamientos teóricos y seleccionar aquel o aquellos que mejor expliquen su intervención, y construir el saber desde la misma práctica cotidiana. Además, la adopción de un modelo ecléctico basado en una variedad de

estrategias y técnicas congruentes con unos principios teóricos fijados con antelación, resulta también razonable a la hora de fundamentar una intervención de orientación vocacional.

En la actualidad, los enfoques de desarrollo vocacional han progresado hacia:

1. La multidimensionalidad de la elección vocacional, donde los determinantes personales y situacionales interactúan y son imprescindibles en la asesoría psicopedagógica.
2. El desarrollo vocacional es el objeto de estudio. Se entiende ahora que la orientación vocacional es un proceso introducido en el entramado curricular.
3. El orientador es visto como un profesional de ayuda y de consulta en la identificación de las necesidades y la consecución de los proyectos de vida.
4. Desde el ámbito de la intervención, la orientación vocacional se abre a la sociedad, a lo largo de toda la vida del individuo e interviene en los contextos organizacionales.
5. En el ámbito educativo, se entiende a la orientación vocacional, como un elemento innovador en procura de la calidad educativa.

CAPÍTULO II

ÁMBITO TEÓRICO CONCEPTUAL. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

2.0. ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

En todo trabajo de investigación, es importante conocer los antecedentes del objeto investigado, pues ellos nos informan sobre tres necesidades básicas de todo estudio: la procedencia, la pertinencia y la certidumbre del objeto de estudio.

Es así como al intentar investigar sobre orientación vocacional, surge de inmediato la necesidad de hacer un recorrido por su origen y su desarrollo.

En tal sentido, al iniciar este estudio nos encontramos que su origen remoto se puede atribuir a Ramón Llull (1235-1316) en su Obra "Doctrina Pueri" (1275). En ella el autor hace un esbozo de programa de educación, dedicado a su hijo, donde presenta una descripción de profesiones. Considera que la educación debe tener en cuenta la variedad de temperamentos y aptitudes y de acuerdo con ello, conviene en que cada sujeto elija la ocupación por la cual tiene más disposición natural (Siguán, 1981: 14-31).

En el Renacimiento, el paradigma Humanista centra al hombre como el foco de atención. Bajo esta concepción es posible nombrar como precursores de la orientación en España a Rodrigo Sánchez de Arévalo, Juan Luis Vives, Huarte de San Juan.

Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470-1480), teólogo de Segovia, en 1468 publicó en Roma su obra "Speculum Vitae Humanae", que parece ser la compilación más antigua sobre descripciones ocupacionales. La primera versión castellana se tituló "Speio de la vida humana" (Zaragoza, 1481). En ella, se aportan sugerencias sobre la elección de la profesión, resaltando la importancia de la información profesional.

Juan Luis Vives (1492-1540), filósofo, educador valenciano, analizó temas, considerados hoy, psicopedagógicos. En su obra "De Tradendis Disciplinis" (1531), afirma la necesidad de investigar las aptitudes individuales de las personas para conocerlas mejor y conducir las a las profesiones adecuadas. En "Anima et Vita" (Basilea 1538)

sostiene que en los centros educativos, los profesores deben reunirse cuatro veces al año para discutir la manera de ser de cada alumno y guiarlo hacia los estudios para los cuales manifiestan mejores aptitudes.

Juan Huarte de San Juan (1529-1588) nacido en Navarra, médico, propone una selección profesional en su obra "Examen de Ingenio para la Ciencia", publicada en Baeza (Jaén) 1575. El objetivo era elegir ingenios aptos y adecuados para las distintas actividades. Se relacionan las habilidades con las profesiones, sosteniendo que los hombres difieren en sus habilidades pues existe una actividad profesional para cada cual.

Buscando el inicio de la orientación en América, algunos autores, entre ellos Bisquerra (1996: 23), sostienen que puede ubicarse en el siglo XX con los trabajos de Parsons, Davis y Kelly (1908), con la fundación en Boston de "Vocational de Burean" (1909), y la publicación de "Choosing o Vocation" de Pearsons (1909) donde aparece por primera vez el término Vocational Guidance (Orientación Vocacional) planteado un método con tres pasos: primero, el auto análisis; segundo, la información profesional del mundo del trabajo, y tercero, el ajuste del sujeto a la tarea más apropiada.

Jesse B. Davis (1907), como director de la High School de Gran Rapids, (Michigan) inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, el desarrollo del carácter y el suministro de información profesional. Su obra más representativa, "Vocational and Moral Guidance" (1914) plantea la curiosa relación entre la moral y la vocación desde sus orígenes.

En 1913, se realizó la II Conferencia Nacional sobre Orientación Vocacional, se crea la National Vocational Guidance Association (NUGA). Davis es fundador de esta asociación. Hoy se llama National Career Development Association (N.C.D.A.) (1986).

Truman L. Kelly utilizó por primera vez el término "Educational Guidance" (Orientación Educativa) en 1914, titulado así su tesis. En ella sostiene que la orientación educativa consiste en una actividad educativa, de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de

problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. La Orientación Educativa, debe integrarse al currículum académico.

Frank Parsons, considerado el padre de la orientación profesional desde su faceta de reformador social y desde dos instituciones, el Breadwinner's Institute y el Vocation Bureau, que tenían como objetivo el desarrollo de programas educativos para inmigrantes y jóvenes que buscan empleo y su obra *Choosing a Vocation* (1909), obtuvo un gran impacto educativo; generó a partir de sus trabajos muchos nombramientos de orientadores profesionales en Boston. La formación como orientadores se inició en la Universidad de Harvard en 1911, y en 1913 se fundó la primera Asociación Profesional de Orientadores.

D.S. Hill promueve el estudio de los individuos para la posterior elaboración de currícula escolares diversificados, complementados con una orientación vocacional específica.

En Europa, la orientación surge al mismo tiempo que en EE.UU. A principios del siglo XX, Christiaens fundó en 1912, en Bruselas, el primer Servicio de Orientación Profesional de Europa. (Bisquerra: 1996, p. 27).

Así mismo, la denominación del concepto orientación ha venido variando con el tiempo. Se desarrolló en sus inicios la "Orientación Vocacional" en EE.UU. y "Orientación Profesional" en los países Europeos (Bélgica-Francia-Italia-Suiza-España). En los últimos tiempos a partir de 1950 la denominación utilizada es "Orientación Escolar y Profesional".

Por otra parte, si enmarcamos el surgimiento de la orientación dentro de un contexto social, político-económico, tal como lo plantea Álvarez Rojo (1994), podemos entenderla como una innovación educativa, y, en tal sentido, sostener que en aquellos países donde la Revolución Industrial y el desarrollo del sistema capitalista de producción se instauró, se presentaron las condiciones explicativas básicas de una serie de transformaciones a las que se vieron obligados los sistemas educativos. Entre ellas se encuentra la Orientación. Al respecto Fletcher, citado por Álvarez (1980:7), sostiene que:

La introducción de los Sistemas de Orientación puede ser contemplada como la expresión formal de un concepto cuyas raíces se encuentran en los progresos de la educación y de las ciencias sociales a finales del siglo pasado y cuyo conocimiento fue estimulado por los profundos cambios económicos políticos y sociales de ese período y acelerado por las dos guerras mundiales. Así pues, la Orientación es primordialmente una respuesta de cambio.

Álvarez Rojo (1994) sostiene que si situamos la orientación como disciplina es necesario señalar una serie de causas próximas y algunos acontecimientos históricos que proporcionan una visión del inicio y desarrollo de la orientación como disciplina. A tal efecto plantea lo siguiente:

- a) Los orígenes de la orientación, según autores españoles como Repetto (1986), Rodríguez Espinar (1993), y autores extranjeros como Herr, (1988), están situados en el "Movimiento para la Reforma Social", surgido en los países industrializados y los que habían iniciado el proceso de Industrialización a comienzos del siglo XX, especialmente EE.UU.

El proceso de industrialización generó consecuencias sociales que desembocaron en la reforma estructural de la sociedad.

La Orientación, cuyas primeras preocupaciones y realizaciones se dirigieron a facilitar las posibilidades de los jóvenes para el acceso e integración en el nuevo mundo laboral, se inicia como un elemento más de los que integran las utopías reformadoras de comienzos de siglo y no como una oferta innovadora específica surgida de los sistemas educativos (Álvarez 1994: 25)

En el contexto británico, Fletcher considera que la implantación del sistema de orientación se observa en el ámbito de los servicios sociales del gobierno para generar un estado de bienestar.

- b) Otro acontecimiento importante es el surgimiento de la Psicotecnia y la selección profesional. La preocupación por la selección de personal para la industria y el interés de los reformadores sociales de hacer óptima la vida del trabajador hicieron surgir una

nueva disciplina, la "Psicotecnia", cuyos primeros trabajos estuvieron ubicados en la medicina, y en 1911 Munsterberg inaugura formalmente la Psicotecnia como disciplina que trata de adaptar el hombre al mundo laboral, mediante la aplicación de aquella a la selección de personal para la industria; en la universidad de Harvard se diagnostican capacidades en los individuos. Además, la división científica del trabajo le dio un impulso significativo a la Psicotecnia como disciplina al servicio de selección de personal.

- c) El desarrollo de la Psicometría entendida como el conjunto de métodos e instrumentos de medida utilizados para la investigación, descripción y comprobación de datos sobre el comportamiento psíquico (Cerdá, 1972), citado por Álvarez (1994, p. 27), es considerado un factor decisivo en el seguimiento y evolución de la orientación. El desarrollo metodológico estadístico de la Psicometría le aportó a la orientación, entendida como innovación educativa un impulso considerable, planteándose la aplicación pedagógica de las nuevas metodologías para optimizar la acción educadora mediante la atención selectiva de los alumnos.
- d) El movimiento Pro Higiene Mental y el Psicoanálisis coincidieron temporalmente con el nacimiento oficial de la orientación como innovación educativa, y le aportaron una influencia significativa, pues incidieron en el "Counseling" americano quien desde su inicio se plantea metas educativas-orientadoras claras. Álvarez Rojo sostiene que estos movimientos han de ser tomados como factores colaterales explicativos del desarrollo de la orientación y no de su nacimiento, pues aportan bases teóricas, perspectivas sociales, estrategias de intervención a la orientación cuando ésta se extiende a las instituciones educativas, en el ámbito personal y no en sus inicios cuando lo más importante para la orientación era el ajuste del trabajador como persona al sistema de producción.

Las dos primeras décadas del siglo XX son consideradas por Álvarez, R. (1994) como la etapa fundacional del movimiento de orientación vocacional norteamericano.

El surgimiento del desarrollo del Counseling como movimiento de Orientación proyectado hacia la escuela se encuentra situado entre las décadas de 1930 a 1960. Los factores determinantes de este período fueron:

1. El aumento de la población estudiantil, como consecuencia de la abolición progresiva de la segregación racial y el acceso de la mujer a la educación superior fue motivo de la apertura de nuevas Universidades públicas.
2. El desarrollo de los servicios para los estudiantes, nacido del desarrollo de nuevos planteamientos y técnicas para tratar los problemas generados por la masa estudiantil.
3. Los cambios producidos en la Psicología y el Counseling, el papel cada vez más importante de la American Psychological Association (APA) en la formación de los Psicólogos Escolares.

Las aportaciones de E.G. Williamson y C. Rogers dentro del Counseling americano son importantes en este período de 1930 a 1960.

- E.G. Williamson en su obra How to counsel students: a manual of techniques for clinical counselors, publicada en 1939 presenta su modelo "Directivo" o "Prescriptivo", donde entiende la personalidad del sujeto como un conjunto de rasgos mensurables. El papel asignado al orientador es el de director del proceso, y el proceso de orientación lo concibe como, diagnóstico-pronóstico-consejo, basado en el uso de los tests, esto unido a la naturaleza educativa del proceso, determino la institucionalización del Counseling hasta nuestros días.
- Carl Rogers presenta un nuevo enfoque de la orientación. Su obra "Counseling Psycho Therapy", publicada en (1942) fue una crítica al modelo Williamson ofrece una innovadora forma de entender la personalidad del sujeto y un método de acercarse al individuo mediante una relación de ayuda. Es un modelo ecléctico de postulados éticos-religiosos de difícil verificación científica. Su relación terapéutica-orientadora influyo notablemente en el ámbito educativo, en el sentido de dignificar la persona, como un ente libre, responsable y capaz de tomar decisiones.

Por otra parte, en la institucionalización de la orientación como práctica específicamente educativa es necesario explicar dos aspectos importantes:

- a. La institucionalización de la orientación educativa como proceso de asunción de la actividad orientadora por parte de la administración educativa, con las medidas de contratación de personal, asignación de funciones y desarrollo de estructuras de intervención se ubican cronológicamente en 1933 en EE.UU. y en 1938 en Francia. La orientación profesional se convierte en obligatoria y es en 1959 cuando se conoce una intervención específicamente educativa oficial.
- b. La institucionalización de la orientación educativa como proceso de construcción teórica, clasificación conceptual y delimitación de los elementos personales que caracterizan la intervención orientadora educativa se realiza en los inicios del siglo XX. Posteriormente va tomando diferentes matices, al punto de que a finales de los años 20 e inicios de los 30, la orientación vocacional, en lugar de convertirse en orientación, se limita a ser una parte de la misma. Entre los 50 y 60, la orientación se convierte en servicios al estudiante. Al mismo tiempo existieron dos tendencias en la concepción de la orientación educativa: una que consideraba la orientación educativa como una intervención para la distribución y ajuste de los alumnos a los diferentes currícula del sistema escolar, y otra que concebía la orientación como una intervención global similar a la educación. La primera se basa en el movimiento para el estudio de las diferencias individuales, unido al movimiento para la reforma social, con objetivos claramente educativos, relacionados con todas las dimensiones de alumno (escolar-vocacional-vital) y considera que la orientación debe estar presente a lo largo de todo el ciclo escolar del sujeto. La segunda, es decir, la orientación como educación, plantea que la orientación no puede ser otra cosa que educativa, porque Orientación y Educación son dos conceptos pero una sola praxis, pues ambas persiguen los mismos objetivos. Se observaron manifestaciones en la práctica, por ejemplo: Brewwer y Mathewson (1962) enfatizan la iniciativa del orientador, mientras que Gordon (1967) enfatiza el papel del docente en la relación orientadora.

Esta tendencia está en consonancia con los planteamientos curriculares contemporáneos, donde el currículum representa una propuesta educativa contextualizada, ofertada como alternativa de equipo en la escuela y gestionada por la

propia comunidad educativa, donde la oferta de orientación es un elemento curricular, integrado a la oferta curricular.

En las décadas del 60 y el 70 se generan cambios importantes en la orientación que afectan su práctica y su institucionalización en el ámbito teórico-conceptual, se consolida la praxis orientadora en los países desarrollados, surgen normativas, se instalan servicios, se contratan Orientadores para trabajar en las escuelas. Como ejemplo de ello podemos citar: en el Reino Unido (1966) se crea "Occupational Guidance Service" dependiente de los servicios de empleo.

En 1973 se establece el "Careers Service", servicio educativo de orientación. En Alemania en (1969) se estructura los "Vocational Guidance Services", y en 1973 se crea "Educational Services" para los 11 estados federales.

En Holanda se publica "Mammouth Law" (1968), que consolida los "Dekannen" o responsables de orientación escolar y vocacional en el sistema educativo. Acontecimientos sociales surgidos en las décadas del 60 y el 70 generan una efervescencia de la orientación. Así, por ejemplo, en EE.UU. en la década de los 60, los jóvenes se resisten a aceptar los legados generacionales (por ejemplo la guerra de Vietnam, la segregación racial, el sistema de enseñanza, el movimiento Hippie, mujeres y jóvenes buscando empleo).

Estos movimientos sociales exigieron a la orientación intervenciones para lograr satisfacer las necesidades imperantes. Surgen entonces incipientes aportes económicos encaminados a crear las agencias de colocación y programas ocupacionales y de Orientación. En este ámbito se exigió a los Orientadores respuestas mediatas y efectivas.

La respuesta del profesional de la orientación no fue otra sino la presentación de nuevas perspectivas, modelos, y estrategias de intervención inscritas en las currícula. Entre ellas podemos citar:

- a) El resurgimiento del interés por lo vocacional. Career Guidance y sus bases teóricas (*Career Development*) generan en EE.UU. una filosofía educativa, denominada Career

Education. La actividad de los orientadores para impulsar el desarrollo de este interés se vio plasmada en la realización de varios congresos, normas legislativas y la elaboración de múltiples proyectos de orientación para el desarrollo de la carrera, y programas de aplicación mediata en la escuela. Aparecen nuevos conceptos relacionados con la orientación, por ejemplo, "*Career Awareness*" (Conciencia de Carrera), "*Career exploration*" (Exploración de Carrera), "*Career Orientation*" (Orientación de Carrera), "*Career preparation*" (Preparación de Carrera), "*Value clarification*" (Clarificación de Valores), "*Decision-Making Skills*" (La toma de decisiones con herramienta).

- b) Surge la discusión inter disciplinas de diversa tendencia, de los profesionales implicados en las tareas de orientación referidas a la eficacia y eficiencia de las estrategias clínicas aplicadas en la escuela. Polémica entre los profesionales del Counseling y la Guidance que generaron como resultado el requerimiento de una profunda reconceptualización de la Orientación Educativa para ofrecer una alternativa educativa del modelo clínico-terapéutico
- c) El surgimiento de la **accountability** en la educación (Contabilidad) y luego en la orientación. Plantea la necesidad de evaluar y contabilizar la incidencia y/o la efectividad de la intervención orientadora, el énfasis en la determinación de los resultados medibles y el diseño de programas de orientación dirigidos al logro de los objetivos propuestos. Esto dio como resultado la adaptación de una perspectiva de investigación e intervención más centrada en el impacto y los resultados obtenidos por los destinatarios que en las técnicas utilizadas por los orientadores.
- d) A comienzos de la década de los 70 se consolida la tendencia de la orientación como educación, orientación para el desarrollo, frente a la orientación para el ajuste, aunque ambas todavía coexisten. Sobre la base de ellas se diseñan, aplican y evalúan una multiplicidad de programas de desarrollo sobre diferentes áreas, pero sobre todo, programas de desarrollo de carrera. Todo esto contribuyó a la formulación de un cuerpo teórico sólido sobre estrategias y metodología para la determinación de necesidades de intervención (evaluación de necesidades de orientación), diseño y aplicación de programas y evaluación de las intervenciones orientadoras (Campbell, 1983) citado por Álvarez (1994 p. 38). En esta década también se da el desarrollo de

Carrera Vital (Life-Span) y se presentan programas para aplicarlos en los periodos en que el sujeto ha de efectuar cambios importantes en su vida (modificación de estatus). Esto se conoce actualmente con el nombre de orientación para la transición, cuando la transición se refiere al inicio de la vida laboral, nos encontramos frente a un nuevo ámbito de actuación Orientadora, llamada orientación para la transición a la vida activa.

- e) El Movimiento de consulta aplicado a la Educación, actualmente en desarrollo, seguramente determinará, en el futuro, repercusiones y aportaciones a la orientación.
- f) La importancia creciente de la orientación ocupacional en los países desarrollados y especialmente en la Comunidad Económica Europea (C.E.E.), como acción dirigida a los colectivos mas desfavorecidos frente al empleo (desertores de la escuela sin calificación profesional, desempleados, mujeres, marginados...), determinará una manera de intervención surgida de las necesidades sociales actuales y venideras.

También es importante mencionar que a partir de la década de los 60, los enfoques grupales en orientación son mayoritarios, se enfatiza la prevención y el desarrollo, y la intervención orientadora es enfocada hacia la atención grupal preventiva.

En los años 70 se empieza a dar atención a los grupos especiales, se atienden las minorías culturales, raciales, por ejemplo, los superdotados, los disminuidos, las mujeres, los marginados, los drogadictos, los reclusos. Surge entonces la orientación multicultural en un marco denominado actualmente atención a la diversidad.

En los años 80 se dan dos fenómenos en el ámbito de la salud comunitaria que inciden en la orientación a través de los programas preventivos de educación. Para la orientación (SIDA-Drogas-Tabaco-Alcohol-Estrés) representan objetivos de acción preventiva, la confluencia educación-salud se operacionaliza a través de la orientación pedagógica.

En los años 90 surgen los programas comprensivos como propuestas orientadoras encaminadas a potenciar el autoconcepto y el autodesarrollo a lo largo de la vida. Los contenidos desarrollados en las intervenciones orientadoras comprensivas están referidos

a auto conocimiento, habilidades interpersonales, planificación de carrera vital, toma de decisiones. Se hace énfasis en la prevención y el desarrollo, se incorporan conocimientos de la salud mental, la educación especial, la psicología de la educación, la educación para la salud, las habilidades de vida, las habilidades sociales. La orientación amplía su campo de acción a la familia, el tiempo libre, la comunidad y las organizaciones. Surgen los Sistemas de Programas Integrados (S.P.I.) como estrategia apropiada de intervención, basados en la teoría general de sistemas y fundamentado en un enfoque holístico macroscópico.

Hoy se han desarrollado sistemas interactivos que permiten a los estudiantes establecer un diálogo personal con el ordenador, acceder de forma rápida a una gran cantidad de información sobre ocupaciones, responder preguntas sobre intereses y preferencias y acoplar la comparación entre el mundo personal y el mundo ocupacional para tomar decisiones sobre el futuro desarrollo profesional. Hoy, el proceso de toma de decisiones vocacionales puede apoyarse en las nuevas tecnologías.

Mediante estas tecnologías, un alumno frente a su decisión vocacional puede sentarse frente a un ordenador para:

- Informarse sobre distintas ocupaciones.
- Comparar programas educativos.
- Recibir información sobre becas y ayudas para formarse.
- Explorar el campo de las opciones profesionales.
- Determinar si tiene las habilidades requeridas para una ocupación.
- Explorar que ocupaciones se ajustan a sus intereses y estilo de vida.
- Aprender a tomar decisiones mediante la ayuda del ordenador.
- Aprender estrategias de búsqueda de empleo.
- Reorientar su vida profesional.

Podemos mencionar programas como: el Career Navigator que evalúa intereses y valores del individuo, enseña técnicas de comunicación y estrategias concretas para la búsqueda de empleo, el programa Counselor's Coach, que ayuda en el entrenamiento del

orientador. En España encontramos el Savi 2000 que contiene una evaluación de intereses y preferencias, una evaluación aptitudinal, una base de datos ocupacionales, una base de datos educativos en el ámbito de universidades y de información profesional. En Holanda encontramos el TIPS en tres módulos: uno de demanda de empleo, otro de habilidades y un tercero, de capacidades.

En el mundo anglosajón se puede mencionar el DISCOVER para adultos, cuyo contenido está reflejado en 6 módulos: aceptar el cambio, auto evaluación, identificación de alternativas, información ocupacional, toma de decisiones, planes educativos, conseguir un trabajo.

En un futuro se proyecta el hipertexto como herramienta para el asesoramiento vocacional, así como también la nueva metodología multimedia, hypermedia y la inteligencia artificial.

2.1. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN VENEZUELA

Al iniciar el estudio de la orientación vocacional en Venezuela, nos encontramos con la dificultad de encontrar apoyo bibliográfico que nos ayude a construir e interpretar nuestra realidad.

Según Sary Calonge (1988), la orientación vocacional en el país se ha fundamentado en proyectos y programas tomados de modelos venidos de otros países, así como también de proposiciones hechas en organismos internacionales, donde los latinoamericanos tenemos escasa representación. Hemos intentado reproducir una intervención en Orientación plasmada en otro mundo y con ideas sobre el individuo, las ocupaciones, el trabajo, la toma de decisiones que no nos pertenecen.

Pretendemos hacer un análisis de los orígenes y tendencias de la orientación vocacional en Venezuela, según los planes oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Al respecto podemos señalar que los orígenes de la orientación en Venezuela están vinculados a la división del trabajo, a la creación de nuevos y diversos campos de actividad sobre el mundo exterior, a los procedimientos industriales que exigen respuestas de la educación, a la diversificación y a la formación en nuevas profesiones.

En la tercera década del siglo XX se organiza y articula la industria en la economía venezolana. La explotación petrolera, su industrialización y comercialización generan el desarrollo de ocupaciones vinculadas a los incipientes procesos de industrialización. Al mismo tiempo que se generan cambios en la economía venezolana, hay cambios en la política educativa: se genera un afianzamiento y extensión de la educación pública en detrimento de la privada. Entre los años 1936 a 1945, según Graciela Bronfenmajer, Ramón Casanova y Carmen García, en su trabajo "Proceso de desarrollo y problemática educativa" (1979) plantean la implantación en Venezuela del modelo liberal de la educación.

En 1945 se asume "la Educación para todos", como acción de democratización de la enseñanza que fundamenta la política educativa de entonces. Esto determinó los aumentos en las matriculas, el fomento de las escuelas técnicas e industriales y la implementación de campañas alfabetizadoras. Igualmente se fortalece la orientación industrial de la economía venezolana, produciéndose una mayor complejidad en la estructura ocupacional y profesional, lo cual no deja de incidir en la política educativa.

Por otra parte, la Guerra Civil Española, la segunda Guerra Mundial y la Posguerra, convirtieron a Venezuela en un país receptor de inmigrantes. En orientación merecen especial mención los aportes de europeos como el Dr. José Ortega Durán, español, quien crea el Servicio de Psicotecnia del Liceo Andrés Bello de Caracas, en 1945. Su objetivo central era mejorar la adaptación del alumno al ambiente escolar y enfrentar los problemas relacionados con la orientación profesional. En tal sentido se realizaron evaluaciones individuales y se suministró información ocupacional existente en el país, se informó sobre las oportunidades de estudio y entrenamiento y las ventajas y desventajas sociales y económicas que cada uno brindaba, así como las cualidades, aptitudes y condiciones requeridas. De igual forma, el profesor Alfonso Aguirre, psicopedagogo, formado en

Europa, creó, en 1945, el Laboratorio de Psicotecnia en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro de Caracas. Desde allí se preparó una batería de pruebas para elaborar el perfil pedagógico de los alumnos al salir del sexto grado de Educación Primaria.

En 1947 se creó la sección de Psicopedagogía en el Instituto Pedagógico de Caracas, donde trabajó el profesor Francisco del Olmo, graduado de Orientador en Bruselas, el profesor Vicente Constanzo, graduado en Pedagogía y Filosofía en la Universidad de Roma y el profesor J.A. Escalona Escalona, compañero del Dr. Mirá y López, español. Esto nos muestra la marcada influencia de las concepciones europeas en la orientación vocacional venezolana.

Desde el punto de vista vocacional se orientó hacia el trabajo en función de los requisitos sociales, donde se evaluaba al individuo. Se suministró información educativa y ocupacional. En 1958, al terminar otra dictadura en Venezuela, se recobran libertades democráticas. Desde el punto de vista económico hay una incipiente industria dentro de una formación social capitalista, se da un marcado éxodo del campo a la ciudad. En materia educativa hay una explosión matricular y se inicia un proceso de diversificación de la enseñanza, producto de la diversificación ocupacional y de la especialización en el trabajo.

Entre 1959 y 1962 se reorganiza el Centro de Investigaciones Pedagógicas y de Orientación Vocacional del Instituto Pedagógico en Caracas, y su transformación en sección de Investigación y luego en servicio de Psicopedagogía. Surge un nuevo enfoque de orientación, donde ayudar a los estudiantes en el problema de decisión profesional es importante. El proceso de orientación se concibe como un aprendizaje. También encontramos un anteproyecto de un servicio de Orientación Escolar y profesional para asistir a los estudiantes en los diferentes niveles y ramas de la Educación (elaborado en 1961 conjuntamente por EDUPLAN. Dirección de docencia del M.E. y la Comisión de planeamiento de la Universidad Central de Venezuela). En él se habla de la exploración de intereses y aptitudes con fines de Orientación Profesional y de la información sobre las oportunidades de estudio, de ocupación y de trabajo.

A partir de 1963 y hasta 1969 la orientación fue remedial, basada en el modelo E.G. Williamson, donde la mayor significación la encontramos en lo vocacional y profesional. Es necesario tener presente que la orientación en Venezuela, en sus inicios de influencia Europea, pasó a una nueva concepción expresada en planes, programas y anteproyectos, tomada del modelo de orientación norteamericano. Además, hemos desarrollado una práctica mimética que nada ha favorecido nuestro desarrollo en esta disciplina; sin embargo, observando el hilo conductor del proceso de orientación vocacional en países europeos como España, Francia, Inglaterra, Italia, Alemania, y americanos como EE.UU., Venezuela, Argentina, podemos inferir que siempre la orientación vocacional ha estado unida a procesos económicos, políticos, sociales, laborales y a acontecimientos del mundo industrial. La división del trabajo, la diversificación en el ámbito ocupacional han incidido significativamente en el desarrollo tanto teórico, científico, investigativo y de operacionalización de procesos de intervención en la educación formal.

A partir de 1969, se inicia una "Reforma Educativa" en nuestro país, fundamentada en una concepción tecnocrática, aplicada al contexto socioeconómico. Se le da mayor complejidad y diversidad al modelo industrial, se impulsaron sectores, como la Siderúrgica, la Petroquímica, Petróleo y otros campos Industriales. Esto trajo como consecuencia una demanda más especializada en el mercado de trabajo. Este proceso se organizó gradualmente y en forma global nos fue llevando hacia el ingreso social moderno parecido a los EE.UU. Frente a esta concepción, la educación, la ciencia y la tecnología deben proporcionar un vínculo estrecho entre formación y trabajo, entre calidad y cantidad de profesionales.

En el ámbito educativo se implementaron prácticas como el ciclo diversificado en educación media, la creación de universidades tecnológicas de corto y largo currículum, se modificaron los colegios universitarios, donde se formaban profesionales de servicio al nivel intermedio, se creó el sistema nacional de selección, distribución e ingreso, para el subsistema de educación superior.

En el ámbito de la orientación, el énfasis significativo lo encontramos en los aspectos vocacionales. Los planes de orientación en educación media estaban dirigidos a identificar

potencialidades con el fin de tomar decisiones y proporcionar información ocupacional. Se crearon las áreas de exploración, asignaturas del currículum de la Educación Básica que tenían como finalidad vincular al estudiante con áreas ocupacionales enmarcadas dentro de la técnica, como la electricidad, la carpintería, las manualidades,...

Estas áreas de exploración les permitían a los estudiantes, conocer acerca de sí mismo, mediante la exploración práctica de habilidades intereses y destrezas. De estos aportes en materia de orientación vocacional, pocos resultados positivos se derivaron en la práctica.

Para 1974 surge en materia educativa otro planteamiento, "*La Revolución Educativa*", enmarcada dentro del modelo "Tecnocrático Educativo", fundamentada en el informe Faure de la UNESCO "aprender a ser" y donde se enfatiza el desarrollo integral del individuo. Se plantea lograr un hombre satisfecho, con una marcada conducta consumista que le proporcione gozo. En este tipo de hombre y sociedad ofrecido por este modelo, poco énfasis se hace en orientación vocacional.

El fundamento teórico de la orientación en este período lo encontramos en el paradigma humanístico, en la corriente no directiva de la orientación, lo que se opone a la interpretación y diagnóstico de la orientación directiva. Se plantea la "autorrealización". Es decir, cambiamos la sustentación teórica del modelo de E.G. Williamson por la fundamentación ecléctica de Carl Rogers.

En la práctica, la orientación ya no se ocupa de la resolución de problemas inmediatos del alumno (conseguir un trabajo, escoger una profesión,...); se ocupa de la existencia humana como estabilidad. Se parte del principio de que los individuos cuentan con recursos, información y diferentes alternativas ocupacionales y educativas. La tendencia de la orientación en el planteamiento de la revolución educativa es el "Modelo de Cambio de Actitudes" con técnicas grupales. Es una orientación preventiva, con énfasis en el área personal-social y no en la educación y la vocación, cuyo fundamento es en el paradigma humanista.

En el período de 1974 a 1979 se avanzó muy poco en la orientación, y el énfasis se encuentra en el área personal-social; se continuó una actividad centrada en el área educativa y Vocacional.

En 1978 hay en Venezuela un nuevo gobierno de la democracia cristiana. Para este momento la orientación se planifica basándose en tres programas:

1. Programa CENAVOP (Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional).
2. Programa de Orientación Educativa y del Área Personal Social.
3. Programa de Supervisión y Entrenamiento en Servicio.

El programa operativo y concreto desarrollado en este período fue el "CENAVOP", vinculado con el programa de selección, distribución e ingreso al sistema de educación superior. En el VI Plan de la Nación (1981-1985) se contempla la creación del Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional (CENAVOP) conformado por una red de centros regionales y apoyados en la infraestructura de los servicios de Orientación de los planteles.

Entre los objetivos diseñados para el programa CENAVOP se puede mencionar:

- Facilitar en el individuo la adquisición de información sobre el mundo ocupacional y las oportunidades de estudio que se le presentan.
- Asesorar al individuo en el conocimiento de sí mismo, facilitando la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse eficientemente en los roles de estudiante, trabajador y ciudadano.

En este programa se puede observar que existe una visión de proceso en la conducta vocacional, combinada con una concepción de evento en la asistencia orientacional, al entender el proceso llamado "vocacionalización" como aquellas actividades realizadas con el objeto de ayudar al individuo para escoger inteligentemente una ocupación, arte u oficio, de acuerdo con sus intereses, capacidades y oportunidades de estudio, de empleo y programas existentes en la comunidad y determinar que dentro del concepto de "Vocacionalización" esta contenida la longitudinalidad del proceso.

En Venezuela existe una marcada dificultad para operacionalizar la orientación vocacional como proceso longitudinal. Se observa ausencia de investigación en el área que nos reporte información sobre, por ejemplo, condiciones, situaciones, factores que favorecen el desarrollo vocacional del venezolano, dificultades del desarrollo vocacional de los venezolanos, como deciden los alumnos sus preferencias profesionales,...

En los últimos tiempos, en el área orientacional se ha empezado a generar una corriente de investigación (década de los 90); desarrollándose en las universidades que han ofrecido maestría con formación en investigación para los profesionales de la orientación, concretamente la Universidad de Carabobo (Valencia) y la Universidad del Zulia (Maracaibo).

La promulgación en 1980 de la Ley Orgánica de Educación y la formulación del VI plan de la Nación, ofrecen nuevos planteamientos sobre la Orientación. El concepto clave en este momento en la planificación y dentro de ella, la evaluación de necesidades a fin de implementar intervenciones para satisfacerlas. Fenómenos como la masificación, la diversificación de la educación y del campo de trabajo, las migraciones, la transculturación, han generado situaciones dignas de ser atendidas por la educación; así, por ejemplo, el bajo rendimiento escolar, la dificultad para tomar decisiones vocacionales, la indecisión, la dificultad personal para generar un desenvolvimiento ante la vida, le plantean a la orientación la urgente necesidad de personalizar el proceso formativo en la escuela, y brindar respuestas concretas a la solución de los problemas sociales, educativos y vocacionales planteados.

También se encuentra el fortalecimiento de una asignatura del currículum de la educación básica, "Formación para el Trabajo", para atender el déficit cualitativo de la educación, operacionalizada a través del desarrollo de la exploración y la orientación vocacional y del Instituto Nacional de Capacitación Educativa, (INCE), talleres y áreas de exploración. De igual manera la asignatura Formación para el Trabajo se vinculó a las regiones y los sectores; asimismo, se instrumentalizaron cursos artesanales y de oficios y se revisaron planes y programas para fortalecer actividades de exploración y

adiestramiento vocacional. De esta forma se objetiva la exploración y la orientación vocacional en el nivel de Educación Básica.

Otro aporte significativo en el ámbito vocacional lo encontramos en el establecimiento de la formación técnica en el marco de la Educación formal. En ella, la orientación vocacional es asumida como el vínculo entra la educación y el trabajo a través de la asignatura Formación para el Trabajo. Esto contribuyó con el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación. Frente al problema del campo, la producción agrícola y animal, se ha propuesto la creación de Escuelas Básicas Vocacionales, donde se conjuguen la formación multidimensional general y básica con la formación en áreas Agropecuarias.

Todos estos planteamientos en el área de orientación vocacional, más que operacionalizarse se han quedado en planificaciones de los órganos centrales. En la Ley Orgánica de Educación vigente, se encuentra normada la Educación Básica. En ella se crea un marco institucional para la acción de la orientación de forma longitudinal en los 9 años de formación. Así mismo, entre las funciones del educador venezolano, pautadas en la resolución ministerial N° 1, encontramos la de orientar; conformándose así de manera taxativa la asistencia del alumno en forma longitudinal, durante los 9 años de educación básica, tutoriados por docentes, quienes, a su vez, deben ser asesorados por un especialista de orientación. Este nivel de educación pretende la búsqueda de la personalidad autónoma, requiriéndose para el logro de estos objetivos de factores tales como:

- 1) La creación de un ambiente de libertad en la escuela.
- 2) La búsqueda de relaciones interpersonales espontáneas y auténticas.
- 3) El nexo entre educación y tiempo libre.
- 4) El papel de la familia.
- 5) La función del educador y el desarrollo vocacional.

En este último aporte, la Educación Básica es concebida como "Poseedora de contenidos más útiles, que contemple funciones de exploración y de orientación

vocacional y que proporcionara instrumentos eficaces para lograr una formación adecuada “para la vida”. Este criterio es sostenido por Donald Super. De acuerdo con esta concepción desarrollista de la vocación se asigna a la educación una función de orientación vocacional, integrada al currículum y dentro de un período de crecimiento vocacional (7 a 16 años).

En la década de los 90 la orientación vocacional tuvo significación en el ámbito de la educación y diversificación, aun cuando la Ley Orgánica de Educación la contemplaba como acción curricular. La formación de especialistas en el área es escasa y la asignación de plazas de trabajo ha ido disminuyendo, debido entre otras causas, a la reglamentación de la función docente y a la determinación del rol de docente Orientador, pautado en la resolución ministerial N° 1 del 15 de enero de 1996.

Un ejemplo de apertura de la orientación vocacional se desarrolla en la Universidad de los Andes del Táchira, Venezuela. Bajo la puesta en marcha de una reforma curricular de la carrera de Educación, se ha implementado un eje de formación personal y profesional a nivel del primer año de la carrera educación, que tiene como propósito ofrecerle al estudiante una asistencia y tutoría en el desarrollo de su vocación y del crecimiento personal, elementos estos, fundamentales en la construcción formativa del futuro educador.

Es mucho lo que ha de hacerse en materia vocacional en la educación venezolana. Los profesionales de la educación y de la orientación tiene abierto un vasto contexto desde donde es posible generar acciones que redunden en la calidad de la educación, basándose en la innovación dentro y fuera de la escuela y el aula.

2.2. EL CONCEPTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

2.2.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

El concepto actual de Orientación Vocacional, sus enfoques teóricos y prácticos son el resultado de la influencia de una serie de acontecimientos y aportaciones producidas a lo largo del tiempo. No obstante, la acción de orientar es un hecho natural presente

siempre en todas las culturas, y necesario a lo largo de la historia para informar al sujeto, o ayudarlo a desarrollarse social y profesionalmente. A continuación intentamos presentar una evolución de este concepto.

2.2.1.1. Década de los años veinte. Entre la Primera Guerra Mundial y el final de los años cuarenta se comienza a desarrollar el **Counseling** en Estados Unidos. En los años 20 se empieza a utilizar los términos Educational Guidance y Vocational Guidance y en Europa se usa más el término Orientación Profesional. En esta época la Orientación se considera como una intervención encaminada a que los alumnos sean capaces de conocerse a sí mismos, conocer su entorno más cercano, y ayudarlos en el proceso de ajuste y toma de decisiones vocacionales.

El término Counseling es usado por primera vez por Blommfield y Wrenn en la obra *Workbook in Vocation* (1931) se entiende como un proceso psicológico de ayuda profesional para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y posibilidades de la persona. Es considerada en primer momento una técnica de ayuda individual en el proceso de orientación profesional que permite dar una atención individualizada en el proceso de asesoramiento.

2.2.1.2. En la década de los treinta, se da una transición en la orientación vocacional (Guidance). A las iniciales funciones de adecuación y selección profesional, se asocia el asesoramiento Psicológico (Counseling) que incorpora la ayuda individualizada para sujetos que lo necesiten en lo personal o apoyo en la toma de decisiones vocacionales, y donde el sujeto, luego de evaluar sus posibilidades, deberá llegar a un adecuado auto concepto.

2.2.1.3. En la década de los cuarenta se da un reconocimiento a la libre elección del trabajo, en la declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). El nacimiento de la cibernética, con Wiener, y la teoría general de sistemas, con Bertalanff, influirán en los modelos sistémicos de orientación.

- 2.2.1.4. En la década de los cincuenta la orientación como proceso se expande. En esta década son importantes los aportes de Ginsberg y Super, quienes le dieron un notable avance al movimiento "Revolución de la Carrera". Ginsberg y sus colaboradores, basados en la Psicología evolutiva y el modelo freudiano de la personalidad, consideraron la existencia de tres períodos en el desarrollo de la conducta vocacional: período de fantasía (0-11 años), período tentativo (12-18 años) y período realista (18-25 años).

Donald Super, por su parte, defiende la idea del **Desarrollo de Carrera** como un ciclo vital de la persona, ampliando de esta manera el ámbito de una visión estática a una visión evolutiva. La orientación es considerada como *“un proceso de ayuda a la persona para desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo, comprobar este concepto frente a la realidad y convertirlo en sociedad.”*

Es así como la Orientación Vocacional pasa de un concepto estático a un concepto dinámico y se entiende como un proceso continuo y educativo, dirigido a las personas como un todo global, donde se debe incluir todos los aspectos de la vida y los roles en la sociedad. Se trata de crear conciencia en las personas sobre la responsabilidad frente al desarrollo de la carrera y el desarrollo personal.

- 2.2.1.5. En la década de los sesenta. El movimiento “desarrollo de carrera” se hace notable, la Orientación vocacional adopta el enfoque de ciclo vital y se considera como "un proceso de ayuda a todos los sujetos durante toda su vida y en todos los aspectos, hay un interés por atender a grupos más que a individuos". Robert H. Mathewson (1962) define la orientación como un "proceso de desarrollo que ayuda a la persona a conocerse y comprenderse mejor, así como a identificar sus perspectivas del futuro". En esta década se le asigna, por primera vez, el sentido de función total y la oferta de una orientación a los alumnos en todas las áreas de su desarrollo vocacional, escolar, personal y social. A finales de esta década el concepto de carrera sustituye al de vocación. Henry Borow (1964) en

Man in a World at Work, (El hombre en el mundo del trabajo) establece la dependencia existente entre el mundo del trabajo y la acción orientacional.

- 2.2.1.6.** La década de los años setenta marca el inicio del uso de términos como Career Guidance, Career Counseling, Career education y Career development. Surge la "Orientación Psicopedagógica". La práctica orientadora es dirigida a prevenir y desarrollar. Es la etapa de unión entre educación para la carrera y educación psicológica. El movimiento de educación para la carrera asume los aportes de la teoría del desarrollo de carrera y defiende la integración de la orientación en el currículum como instrumento formativo y como proceso que incorpora de la formación sistemática elementos profesionales al currículum, abarcando en el sistema educativo la educación de adultos y la formación permanente.

Hoyt (1977 p. 29) sostiene: "*La educación para la carrera es la totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de la sociedad hacia un trabajo a integrar estos valores en su estructura personal de valores y ponerlos en práctica en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo, satisfactorio para cada individuo*". (p. 29) Este gran movimiento varía de denominación en los diferentes países. En EE.UU. y Gran Bretaña se llama Educación para la Carrera, en Québec (Canadá), Francia y Bélgica se usa Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP), Education an Choix de Carrière, (Educación para elegir carrera) Orientación éducative (Orientación educativa), Psychopédagogie du projet personnel y Méthode Pelletier. (Psicopedagogía del proyecto personal y método de Pelletier). Los objetivos de la orientación en esta década están encaminados a:

- Innovar el sistema educativo.
- Introducir sistemáticamente contenidos vocacionales en las distintas materias del currículum.
- Extender la acción orientadora a lo largo de la vida en un proceso de formación permanente.

- Posibilitar que la educación para la carrera sea considerada como un esfuerzo comunitario y no sólo responsabilidad del sistema educativo.
- Fomentar capacidades y habilidades para que las personas puedan valorar y explorar el mundo laboral, llegando a tomar conciencia de la carrera, aprender a tomar decisiones y afrontar con éxito los cambios profesionales y sociales.

En esta década surge también la “Orientación Multicultural” preocupada por atender las diferencias personales y sociales.

- 2.2.1.7.** En la década de los ochenta, la sociedad se impactó con el SIDA, el consumo de drogas y la educación sexual. En Orientación se diseñan programas preventivos para favorecer la salud comunitaria, se amplía el campo de la orientación con el desarrollo de Carrera en las organizaciones, surgen los departamentos de recursos humanos en instituciones y empresas para atender las necesidades de los empleados.
- 2.2.1.8.** En la década de los noventa. El movimiento para la Carrera continúa su expansión, se afianza la prevención y el desarrollo, como principios de los programas comprensivos con el propósito de fortalecer el desarrollo autónomo a lo largo de la vida del sujeto. Hay especial atención al autoconocimiento, la planificación de la carrera vital, la toma de decisiones y la educación para la salud,...
- 2.2.1.9.** El posicionamiento conceptual de la orientación asumido en la presente tesis, se enmarca dentro de las siguientes singularidades:
- La entendemos como un proceso de atención, asistencia o tutoría desde la escuela.
 - La asumimos como una sucesión de acciones pensadas, planificadas, sistematizadas, implementadas y evaluadas; encaminadas a satisfacer necesidades orientacionales de los destinatarios.

- Se propone como una acción que genera calidad e innovación en el proceso educativo formal.
- Centrada en la prevención y en el sostenimiento de un desarrollo autónomo, personal y profesional sujeto.
- Integrada al currículum de cada nivel educativo.
- Donde todos los involucrados en la comunidad educativa se comprometan en la implementación de programas mediante un trabajo participativo y colaborativo.
- Se propone la participación y colaboración de los involucrados en la implementación de los programas.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo venezolano, la asistencia encaminada a satisfacer las necesidades de orientación vocacional ha venido perdiendo consistencia en el ámbito de la educación formal, quedando a la deriva uno de los pilares fundamentales de la formación integral según la constitución y las leyes especiales, a que tiene derecho el alumno.

Por otra parte, la orientación vocacional como proceso de asistencia al alumno desde el centro, se ha entendido como un pilar fundamental del proceso educativo, cuya finalidad es la atención al estudiante en su proceso de desarrollo vocacional, en la toma de decisiones, la exploración de carrera, en el análisis de la información necesaria, la planificación de acciones y la orientación realista.

No obstante, a pesar de los intentos de las políticas de reforma, en los últimos años, por producir cambios estructurales en el sistema, nuestros centros educativos no forman para la participación ciudadana, dimensión determinante en la clarificación vocacional del alumno, en la toma de decisiones profesionales y en el desempeño laboral; por el contrario, se genera educandos indiferentes, pasivos e inconscientes ante el significado de la transición del adolescente desde la escuela a la vida adulta del joven, que ingresa en centros de formación profesional y laboral con el propósito de formarse en el área profesional de su preferencia. Estos alumnos confrontan obstáculos en la inserción laboral y frustración en el caso de elección de carrera errada o de insuficiente preparación profesional y compromiso ético de ejercicio, educandos sin competencias profesionales para asumir los retos del mercado laboral.

Al explorar los antecedentes de la orientación en Venezuela, podemos observar que aún cuando han existido iniciativas para desarrollarla, paulatinamente la práctica orientadora en los centros educativos se ha restringido al cumplimiento del proceso de registro del Consejo Nacional de Universidades (CNU) perdiendo la esencia fundamental de la tutoría al proceso vocacional del joven.

Hoy esta planteado dar respuestas a las necesidades vocacionales de un gran colectivo de jóvenes en proceso de desarrollo vocacional, planificando desde los centros educativos y dentro del currículo, la acción de orientación vocacional concertada con su situación personal y nacional.

Por otra parte, la práctica profesional nos genera una reflexión permanente sobre las necesidades y su satisfacción, sobre la intervención orientadora de la escuela y cómo hacerla, sobre cómo evaluarla, sobre los implicados en el proceso de orientación vocacional, etc.

Esta reflexión de la acción ha motivado y guiado el presente estudio, desarrollado bajo la modalidad de la Investigación Evaluativa, cuyo punto de partida lo constituyó el diagnóstico de las necesidades de orientación vacacional de los estudiantes de educación media y diversificada, seguido del diseño de programa experimental que proponemos para satisfacer dichas necesidades y su respectiva evaluación con miras a mejorarlo.

El trabajo de investigación que presentamos lo hemos denominado "*Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y profesional Venezolana*". Está estructurado en torno a dos partes y doce capítulos.

En la primera parte se reseña la presentación de la investigación centrada en la Orientación Vocacional como área de estudio y de investigación, cuya pertinencia radica en el interés por el desarrollo humano en los ciclos de la educación. Cada uno de ellos presenta necesidades de asesoramiento, cubiertas por la orientación vocacional. Luego en el capítulo I, se desarrolla la presentación del problema de investigación objeto de esta tesis doctoral, conformada por la justificación de la propuesta de orientación vocacional: "*Decidiendo mi Profesión*", cuyo diseño pretende satisfacer las necesidades de orientación vocacional diagnósticas, luego, la descripción del problema que enfatiza las necesidades de orientación vocacional y su asistencia en los centros; en tercer lugar, la finalidad y los objetivos de la investigación, guía para la determinación de las acciones a seguir en la

investigación y, finalmente, se presenta un glosario de términos utilizados en el desarrollo de la investigación.

En el capítulo II se inicia el desarrollo del ámbito teórico conceptual de la orientación vocacional, cuyo primer tópico desarrollado versa sobre los antecedentes de la orientación vocacional, seguido de una visión panorámica de la orientación vocacional en Venezuela y la evolución del concepto de orientación vocacional. Estos tópicos permiten acercarse a la pertinencia, procedencia y certidumbre del objeto de estudio de la investigación en cuestión.

El capítulo III está centrado en las teorías sobre orientación vocacional, partiendo de los enfoques no psicológicos, los enfoques psicológicos y los enfoques globales e integrales. Este capítulo lo conforma una breve reseña sobre las teorías de orientación vocacional, que permiten la comprensión y explicación racional del programa de orientación vocacional propuesto.

El capítulo IV versa sobre los indicadores de la conducta vocacional, importantes a la hora del diseño de la propuesta de orientación, ajustada a las necesidades y a la visión teórica de los elementos que constituyen la conducta vocacional.

El capítulo V desarrolla los modelos de intervención utilizados en la asistencia orientadora planificada en los centros educativos. Constituye este capítulo la base teórica que permite centrar la atención mediante programas como el posicionamiento de intervención de orientación vocacional presente en la propuesta central de este estudio.

En el capítulo VI se desarrolla la fundamentación curricular y se presenta la programación de la propuesta de orientación profesional para la Educación Media y Diversificada “Decidiendo mi Profesión”, entendida como una guía que introduce una acción planificada y encaminada al logro de unos objetivos íntimamente relacionados con las necesidades diagnosticadas. Este capítulo determina los cimientos curriculares que soportan el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”, entre otros, los fundamentos socio-políticos, psicológicos, pedagógicos, los principios preventivos del

programa y el fundamento antropológico; además, presenta la planificación propiamente dicha del programa experimental.

El capítulo VII describe el programa de Orientación Vocacional “Decidiendo mi profesión”. En él se pauta el proceso seguido en el diseño, la determinación de objetivos, contenidos, supuestos teóricos, procedimiento metodológico, la relación del programa propuesto con el currículo de la Educación Media y Diversificada. En suma, se hace una descripción pormenorizada del programa.

En el capítulo VIII se desarrollan aspectos generales sobre la evaluación de programas, su precisión conceptual, las funciones, los objetivos, los modelos utilizados, el diseño de las evaluaciones de los programas y el proceso de evaluación de programas. Este es un ámbito conceptual básico requerido a los orientadores que proponen programas de intervención, planifican y ejecutan su aplicación y evalúan el proceso de aplicación y los resultados, para tomar decisiones sobre ellas.

El capítulo IX se desarrolla un temario centrado en la evaluación de programas de orientación, entre otros puntos encontramos: La finalidad de la evaluación de programas de orientación, las características básicas de la evaluación de programas de orientación, la función, los objetivos, los modelos de evaluación de los programas de orientación,... Contenidos teóricos fundamentales en la formación inicial y permanente del orientador, necesarios en el conocimiento de la efectividad de su acción orientadora en los centros y de la credibilidad de su acción.

La segunda parte de esta investigación tiene que ver con la evaluación del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”, que corresponde al Capítulo X. Constituye el momento experimental del proceso investigativo. Luego de transitar por el marco teórico, se inició un estudio diagnóstico de necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de Educación Media y Diversificada. Posteriormente, se procedió al diseño experimental del programa propuesto, se sometió a una primera valoración de contenido, mediante el juicio de expertos, acto seguido se planificó la implementación del programa en un centro, se recogió la información, determinamos la evaluabilidad del

programa y finalmente planificamos y aplicamos el procedimiento evaluativo a la implementación y los resultados, con la intencionalidad de tomar decisiones sobre el programa propuesto.

En el capítulo XI se desarrolla, a manera de conclusiones, el término de esta investigación evaluativa, de acuerdo con la información recogida, procesada y analizada y de conformidad con los objetivos preestablecidos, se elaboró un cuerpo de conclusiones sobre la investigación cumplida. Asimismo, presentamos unas reflexiones finales muy relacionadas con ellas.

Finalmente, la culminación de esta investigación nos plantea la necesidad de legitimarla como proceso de calidad científica. Al respecto, señalamos el cumplimiento del procedimiento de investigación evaluativa seguido y los criterios de calidad de la investigación, referidos a: el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Proponemos también algunas perspectivas de investigación, producto de la reflexión en el hacer orientador, de las grandes necesidades en el área de la orientación vocacional en Venezuela y surgidas a raíz de esta investigación. Todo ello se encuentra reportado en el capítulo XII.

Sentimos que la experiencia vivida en esta tesis doctoral nos permitió hacer uso de un procedimiento de investigación, cuyo cumplimiento guió progresivamente la ejecución del trabajo, conocimos las fortalezas y debilidades de nuestra propuesta y sobre todo comprobamos la factibilidad de planificar dentro del currículo de orientación del centro, adaptando los diseños a las necesidades diagnosticadas, concertando los programas a nuestro ámbito temporal, espacial y circunstancial y evaluando la implementación y los resultados.

Confiamos en la utilidad de los resultados presentados en este informe de investigación para futuras experiencias en el campo de estudio de la orientación profesional, tanto en nuestro país como en toda Latinoamérica, tan necesitada de indagación científica y de cambios e innovaciones en sus sistemas educativos.

PRIMERA PARTE

A. PRESENTACIÓN

La orientación vocacional como área de estudio e investigación tiene su pertinencia en el interés manifiesto hacia el desarrollo humano en los ciclos de la educación. Cada uno de ellos plantea necesidades de asesoramiento, donde la orientación vocacional cobra un papel significativo alrededor de la formación integral, aspiración de toda educación formal.

En el sistema educativo se dan múltiples factores que determinan las necesidades a ser satisfechas por la asistencia orientacional. Alrededor de estos factores, compartimos los planteados por Álvarez y Bisquerra (1996, p. 11).

- La necesidad de todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de cualquier otro tipo a lo largo de toda la vida. Desprendiéndose de este factor la obligación del sistema educativo, de la familia, de las organizaciones... De presentar acciones tendientes al asesoramiento en la toma de decisiones.
- La creciente complejidad de la sociedad, la estructura laboral, la división del trabajo, la tecnología. La estructura del sistema educativo, la formación profesional..., le plantean al individuo una significativa dificultad para asimilar y organizar toda la información a la hora de tomar decisiones.
- El desarrollo personal de cada sujeto, atraviesa un continuo que implica su auto conocimiento y el desarrollo de la autoestima.
- Por otra parte, cada sujeto siente la necesidad de clarificar valores que le den sentido a su vida, a su profesión, a su persona.
- Por otro lado, el constante cambio tecnológico, le plantea a los individuos, una exigencia de adaptabilidad y de capacidad de respuesta a la cotidianidad social y personal.
- Así mismo, el tema del trabajo, foco central de la orientación vocacional, de la formación profesional y de la educación vocacional, en los últimos tiempos ha sido abordado por varias disciplinas y actuaciones profesionales, temas como la satisfacción laboral, la predisposición o inclinación natural de cada sujeto hacia un trabajo en particular, la adecuación de los intereses individuales, los sentimientos de autoestima, el éxito y el fracaso, el desarrollo de la capacidad laboral de cada sujeto, las implicaciones físicas y psicológicas para el ejercicio de un trabajo, han sido abordados por la orientación vocacional y sus propuestas de atención y asesoramiento, al lado de otras disciplinas como la sociología del trabajo, la psicología vocacional que intentan presentar bases para la

ayuda, el auxilio y enseñar al sujeto a transitar por el continuo de su desarrollo vocacional.

La dialéctica generada sobre el hombre y el trabajo se ha visto asistida por la orientación vocacional y la formación profesional, en la búsqueda de un punto de equilibrio y de adecuación en ambas, donde se logre un planificado desarrollo paralelo del hombre y del trabajo.

El hacer profesional del orientador ha seguido el desarrollo de la orientación vocacional y la formación vocacional con un sentido racional, científico y sistemático. Se observa cómo sus intervenciones han modificado y perfeccionado directamente los procesos de desarrollo profesional de niños, jóvenes y adultos.

Es así como este trabajo de investigación, motivado en parte por el afán de la autora de presentar una propuesta de intervención en orientación vocacional para la educación media venezolana como foco central de la investigación, pretende ayudar a los jóvenes a adquirir conciencia de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes asociadas a la toma de decisiones en el ámbito laboral y en la autodirección del proyecto profesional y de vida que cada sujeto tenga a bien plantearse.

La guía proporcionada a los jóvenes a través del programa de orientación vocacional "Decidiendo mi Profesión" los ubica en el aprendizaje de la toma de decisiones frente al trabajo y la formación profesional que más le convenga, sin mermar en nada su condición humana, tal como esta planteado en nuestra carta magna, al referirse a los fines de la educación venezolana.

Compartimos el criterio de Rodríguez M. (1992, p.104), cuando al referirse a la conducta vocacional, considera que ésta se aprende. Al respecto sostiene que: "la motivación, la experiencia, el modelado y la formación inicial de una persona por lo que se refiere a los tipos de trabajo y a las experiencias laborales influyen directamente sobre el tipo de elecciones ocupacionales que esta persona va a hacer, sobre su manera de identificarse con el trabajo y su estabilidad y equilibrio en él. Este aprendizaje se logra

sistematizar en los niveles educativos y en las políticas educacionales, con más contundencia y eficacia”.

Al mismo tiempo, la orientación vocacional como proceso de asistencia, asesoramiento y ayuda a los jóvenes, está muy cerca de la prevención primaria, y se centra más en los potenciales que en los déficits. En este sentido, el ejercicio profesional del orientador vocacional se fundamenta en tres fuentes. Rodríguez (1992, p. 110).

- a) El nivel personal, donde el profesional de ayuda no solo debe ocuparse del proyecto a mediano y largo plazo sino también de todas las variables complementarias en ellas: los valores, el autoconcepto, las actitudes, las destrezas específicas, y las conductas laborales de los adultos.
- b) En el ámbito social ocupándose de los impedimentos y obstáculos que enfrenta el orientado al acceder al trabajo y a la capacidad y posibilidad de emplearse.
- c) En el ámbito estructural, el orientador debe entender que orientar vocacionalmente no es ya sólo una oferta de servicios a una persona con un problema concreto en un momento muy determinado, sino una educación de carácter procesual y sistemática de los jóvenes y los adultos para que adquieran conocimientos actitudes, y destrezas que le faciliten la información, la planificación, la elección, la selección,..., ya sea de un puesto de trabajo, ya sea fuera del ámbito laboral. En este sentido la acción orientadora es una intervención estimulativa.

A través del tiempo, estos factores han sido objeto de múltiples estudios e investigaciones, lo cual ha permitido a la orientación vocacional como disciplina, su aportación innovadora y cualificada en la educación.

Por otra parte, uno de los objetivos de la orientación para la carrera profesional es el desarrollo de las destrezas para elegir con suficiencia y madurez, informándose libremente; para prepararse adecuadamente para la vida laboral. Este objetivo y las fuentes del ejercicio profesional configuran una amplia intervención escolar de la orientación vocacional implicándose en el currículo.

Así mismo, uno de los principios fundamentales de la orientación vocacional es la intervención social, ámbito que le permite generar la explicación e interpretación del sujeto en su totalidad. Es en el entorno social donde el orientador y el orientado tienen que

clarificar todos aquellos aspectos que estimulan o obstaculizan el logro del desarrollo, esta posición le plantea a ambos agentes de la orientación el verdadero sentido de cambio que soporta el desarrollo personal y profesional.

Por otro lado, en el campo de la investigación sobre orientación vocacional, educación de carrera, orientación y currículo, educación y orientación,... se ha generado una actividad de indagación muy prolífica en los últimos tiempos, se entiende que la orientación vocacional como disciplina se construye permanentemente en el hacer educativo y sobre todo, que es radicalmente una actividad humana, sistemática orientada al perfeccionamiento del sujeto en su desarrollo, y en el entendido de que es a través de la intervención concreta, mediante planes y programas que dicho desarrollo se puede asistir. De allí pues que la investigación se ha centrado en la comprensión profunda de la naturaleza de la orientación vocacional, el planteamiento de las intervenciones sobre los procesos de desarrollo vocacional y la evaluación de estas intervenciones tanto en su proceso de aplicación como en sus resultados, entre otros objetos de investigación orientacional.

Al respecto podemos citar algunas investigaciones muy relacionadas con el objeto de estudio de esta tesis doctoral.

- Diseño de un programa de orientación vocacional para el segundo ciclo de la E.S.O. de Correa J, Herrera A y otros (1990). pp. 467-472.
Centrado en la presentación de una propuesta de intervención, diseñado bajo el fundamente de orientación vocacional desarrollista de Dennis Pelletier, en su diseño se plantea objetivos, contenidos, metodología, materiales e implantación.
- Diseño, valoración y mejora de un programa de orientación para los alumnos del curso de acceso directo a la UNED de Sebastián, A (1990). pp. 371-376.
El diagrama del proceso de investigación desarrollado esta planteado en fases:
Primera fase: el programa piloto de orientación.
Segunda fase: generalización de la experiencia.
Tercera fase: consolidación.

Las conclusiones más relevantes de esta investigación son:

- Las jornadas de orientación han sido valoradas muy favorablemente por directivos, tutores y alumnos. Los alumnos reiteran la necesidad de ayuda. Se logró un sentido más pedagógico del programa.
- “Tengo que decidirme”, programa educativo vocacional para alumnos de enseñanza secundaria post obligatoria. (Álvarez V. 1990, pp. 365-370).
- Esta investigación desarrollada por el doctor Víctor Álvarez Rojo plantea una ficha técnica del programa y la evaluación del mismo: con una primera fase de evaluación del diseño en una prueba piloto los instrumentos utilizados fueron: el protocolo de observación, el cuestionario de evaluación y el cuestionario de opinión; en la segunda fase se realizó la valoración experimental.
- Evaluación de programas: una experiencia realizada con los alumnos, Munárriz I (1990, pp. 169-174) su esquema se desarrolla mediante un modelo de evaluación iluminativa, las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron: la observación, el sociograma, la entrevista, el análisis de datos, validación, objetividad, validez de la evaluación, interpretación, redacción de informe, y conclusiones; mediante la evaluación del programa se produjo un acercamiento a los problemas del aula, se amplió la visión de la evaluación como ayuda a las instituciones para la mejora de los programas y de los profesores como agentes de dicho programa, se evaluaron logros esperados y no esperados al operacionalizar el programa.
- Evaluación de los efectos del programa de orientación vocacional y profesional “mirando hacia el futuro.” (Elías, C., 1994, pp. 359-364).
- Investigación centrada en la evaluación a través de los profesores de una implementación de programas bajo el modelo de Stufflebeam, se evaluó el proceso y el producto de la implementación.
- Evaluación de un programa de hábitos y técnicas de trabajo intelectual en la transición de la EGB al BUP. (Ayuso A, Haro A y otros, 1994, pp. 336-343).
- La investigación se desarrolla mediante una descripción del problema de técnicas de estudio, sus objetivos, la metodología, la recogida de datos, procedimiento, variables del estudio, plan de análisis de datos, análisis estadístico y conclusiones. Se plantea la mejora en el ámbito de los hábitos y técnicas de trabajo intelectual evaluados en los grupos. Según los resultados, los aspectos externos relacionados con las tareas son los más susceptibles de ser adquiridos y modificados; los aspectos internos son más difíciles de adquirir y/o modificar.
- El programa de orientación “tu futuro profesional” y su evaluación. (Repetto E., 2000, pp. 493-507). Investigación centrada en la utilización del “inventario del desarrollo de la carrera”, forma escolar de Donald Super para la evaluación de la eficacia del programa. Se concluye que hay un potencial efecto del programa y que es necesario continuar la investigación sobre nuevas unidades que deben ser introducidas en el mismo.

Todo lo planteado hasta este momento, nos ubica en la justificación del área de estudio y en la investigación cercana al objeto de estudio de esta tesis doctoral.

Las dificultades transitadas en el ejercicio profesional de la orientación vocacional de la autora en educación media, diversificada y superior venezolana le han planteado reflexiones en torno a la asistencia orientacional de los estudiantes de cara a su futuro personal y profesional dentro del sistema educativo.

En Venezuela, las políticas educativas implementadas a través del tiempo, no han propuesto lineamientos rectores y coherentes sobre la asistencia de orientación vocacional en las instituciones educativas. Los intentos desarrollados a través del modelo de intervención de servicios de orientación, instaurado en el sistema educativo venezolano, se ha caracterizado por la poca continuidad y ninguna evaluación de sus resultados alcanzados en la implementación, no se observa claridad respecto a políticas sobre orientación vocacional, no se plantean programas que pueda operacionalizarse dentro de los servicios de orientación de las escuelas, de manera que la asesoría vocacional tan importante en la formación integral del educando se desarrolle en forma sostenida en nuestro sistema educativo.

Hoy en día que tanto nos agrada hablar de proporcionar en los centros educativos “la formación integral” se ha tenido muy poca consideración al planificar los programas instructivos que crean la infraestructura para permitir una toma de decisiones de cara a la elección vocacional. Pocas posibilidades tienen los estudiantes de recibir en la escuela la asistencia sistemática planificada, curricular de su desarrollo vocacional.

Por otra parte, si esta situación la referimos a los estudiantes que han fracasado en el sistema educativo tenemos que suscribir lo planteado por Cornejo y otros (1986, pp. 8-9) cuando sostiene que “la integración laboral el encontrar o mantenerse en un empleo es más fácil para los jóvenes que tienen mayor nivel de formación y han acertado más en su elección profesional, y es más difícil para los que han abandonado sus estudios”. Inferimos que el fracaso escolar es otro indicador de la carencia de asistencia y asesoramiento en materia de orientación.

En la actualidad se percibe un resurgimiento de la orientación vocacional, en las instituciones se genera en forma natural la necesidad de asesoramiento en el desarrollo vocacional de niños jóvenes y adultos; los cambios socios laborales han dado lugar a diferentes ofertas de asesoramiento en los centros educativos, existe la urgencia de presentar alternativas para satisfacer necesidades propias de una sociedad en crisis, donde sus recursos humanos encuentren una asistencia que les permita potenciar y desarrollar el continuo evolutivo profesional.

Desde el punto de vista legal la orientación psicopedagógica y en especial la orientación vocacional es de rango constitucional, a tal efecto el artículo N° 103 de la constitución nacional de 1999, consagra: *“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas **de sus aptitudes, vocación y aspiraciones...**”*

De igual forma la Ley Orgánica de Educación vigente (1980), consagra en el artículo 7 lo siguiente:

El proceso educativo estará estrechamente **vinculado al trabajo**, con el fin de armonizar la educación con las actividades productivas del desarrollo nacional y regional y deberá crear hábitos de responsabilidad del individuo con la producción y la distribución equitativa de sus recursos.

Este encuadre legal de la orientación evidencia la implicación del estado docente en materia de orientación vocacional. Se interpreta que el estado, a través de su política educativa delinearé los procedimientos a seguir, creará los servicios, asignará los recursos para que el proceso educativo pueda generar y garantizar el desarrollo de la educación integral de calidad, permanente... y, además, formar, crear, fomentar hábitos de responsabilidad individual frente al trabajo. Esta aspiración constitucional y legal puede ser desarrollada entre otras, mediante una intervención de orientación vocacional en la educación formal.

El devenir histórico de la orientación en Venezuela nos muestra cómo sí es verdad que se han dado, desde el nivel central del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,

lineamientos generales sobre la materia en cuestión, y en los estados y municipios mediante las zonas educativas. Esto no ha sido un esfuerzo sostenido: ha faltado la asistencia al personal docente para la implementación de los programas, no se han proporcionado los recursos, ha sido deficiente el seguimiento y la evaluación, tan necesarios a la hora de verificar la eficiencia, la efectividad, y la toma de decisiones sobre dichos programas.

En la actual reforma curricular de la educación media venezolana, nivel al cual va dirigido el programa de orientación vocacional, foco central de esta investigación, se plantea a que: “los resultados obtenidos en el proceso educativo indican que los problemas de calidad de la educación media se evidencian en las deficiencias que tienen sus egresados en habilidades instrumentales **y en actitudes y habilidades básicas para la vida laboral**” esta última, creemos que forma parte de una necesidad diagnosticada de orientación vocacional.

La deficiencia en actitudes y habilidades básicas para la vida laboral se ve reflejada según Luque, L.1996, (Citado en la reforma curricular de 1998) en:

La menor brecha entre las expectativas de las universidades y el sector empleador, y los logros de los egresados del nivel de Educación Media se encuentra en el ámbito de las competencias actitudinales y valorativas. La brecha es particularmente pequeña en la capacidad de adaptación, la colaboración, el respeto jerárquico, la disposición a enseñar. La brecha es más amplia en: iniciativa, organización, y método y puntualidad.

A fin de superar los resultados alcanzados hasta ahora por el sistema educativo, se plantea el Reconstruccionismo en la reforma como paradigma que fundamenta el currículo de la educación media. Este plantea que la educación es un proceso activo e integral que procura tanto el desarrollo psicológico de los individuos como la participación de éstos en el desarrollo social, a través de métodos y prácticas reflexivas, que integran las actividades y aprendizajes que en él se desarrollan; y un proceso flexible, en el que las prácticas y los programas de estudio se adecuan permanentemente a las necesidades y a los objetivos de la sociedad.

El diseño curricular está sustentado en ejes transversales, y estos se concretizan a través de contenidos procedimentales y actitudinales.

Los ejes seleccionados para la educación media son: Lengua, Desarrollo del Pensamiento, Valores, Trabajo y Ambiente. En esta oportunidad desarrollamos el eje de trabajo, altamente vinculado con el objeto de esta tesis doctoral.

En tal sentido, la reforma curricular plantea que el eje de trabajo responde a la necesidad de situar a los estudiantes en el espacio laboral. Mediante este eje, la propuesta curricular aspira que el educando profundice en la valoración del trabajo con énfasis en la práctica de los valores éticos asociados al ejercicio profesional, y en la aplicación de los valores alcanzados en la educación básica a los esquemas del trabajo productivo en su formación profesional. Con este eje se aspira alcanzar una formación que permita a las personas el conocimiento y la comprensión de principios, sistemas, innovación y prácticas tecnológicas; la comprensión de la realidad entre tecnología y sociedad y la comprensión y valoración del impacto de la tecnología en la sociedad y el ambiente.

Además de los ejes, la estructura curricular contempla un tronco común, cuyos contenidos desarrollan competencias comunes en las áreas de Lengua, Educación Física, Filosofía, Ciencias Sociales, Orientación y Participación Ciudadana, con los cinco ejes transversales del nivel. El tronco común se divide en dos componentes: un componente de formación académica y un componente de formación personal y social; es en este componente que cobra vida curricular la propuesta de orientación vocacional, foco central de esta tesis doctoral.

El componente de desarrollo personal y social, según la reforma curricular, es concebido como un espacio para la reflexión y aplicación, centrado en el desarrollo de competencias en los campos del ser y el convivir. Este componente comprende el área de orientación y participación ciudadana y se organiza en cursos en los cuales la evaluación es de carácter cualitativo. En la reforma curricular se plantea el uso de programas como modelo de intervención en orientación. Esta interpretación la deducimos de la

organización de cursos para atender la orientación según el componente de desarrollo personal y social.

La estructura curricular también contempla la implementación de los programas de orientación a través de módulos de desarrollo personal, entre ellos un módulo independiente, denominado “Proyecto de Vida”, en el cual se brinda al alumno la oportunidad de reflexionar acerca de sí mismo y su entorno en relación con su futuro. El proyecto de vida es entendido como un espacio donde el alumno podrá investigar sus carreras de vida y a la vez preparar su formación profesional específica.

La reforma curricular del nivel de Educación Media y Diversificada plantea como finalidad de la orientación:

1. Consolidar la personalidad, alcanzar la madurez personal y la capacidad para definir las carreras de vida y desarrollar los criterios y competencias para transitar de la adolescencia a la vida adulta o entre etapas de la vida adulta.
2. Desarrollar competencias asociadas a la empleabilidad, la prosecución de estudios en niveles superiores, la educación permanente, la inserción laboral, el trabajo productivo y la ampliación de alternativas de vida disponibles.

Así mismo, para alcanzar la finalidad antes mencionada:

1. El estudiante de educación media debe definir conocimientos fundamentales en un conjunto determinado de disciplinas correspondientes a un ámbito de desarrollo personal.
2. El estudiante de educación media y diversificada debe estar preparado al concluir el nivel, para incorporarse exitosamente en la vida laboral, social y ciudadana.
3. El estudiante, al concluir el nivel de educación media y diversificada, debe estar en capacidad de gestar su formación y aprendizaje de manera independiente y permanente.

En consecuencia, el alumno, al concluir su Educación Media y Diversificada deberá demostrar:

1. Madurez y responsabilidad, al mismo tiempo que este preparado para asumir los deberes ciudadanos, laborales y personales de un adulto.
2. El valor al trabajo, el esfuerzo, la excelencia, el logro y la productividad.
3. Que asume los cambios permanentes de su desarrollo personal.

Tanto la finalidad del nivel, como los objetivos y las conductas que debe demostrar el estudiante al concluir su educación media, planteadas por la reforma curricular, se ven reflejados en los objetivos del programa “Decidiendo mi Profesión”. A tal efecto podemos citar los siguientes:

- Los alumnos lograrán un conocimiento de sí mismos.
- Lograrán un mejor conocimiento del mundo laboral.
- Lograrán interrelacionar su auto-concepto con la información laboral.
- Manejarán las aspiraciones vocacionales.
- Valorizarán la información de oportunidades de estudio, las condiciones y situaciones personales y sus implicaciones vocacionales.
- Confrontarán los hábitos de estudio y trabajo actual y los que se necesitan en la formación profesional.
- Integrarán toda la información personal, familiar, ocupacional, educativa, para la elaboración de un plan de acción personal.
- Ejercitarán el proceso de toma de decisiones vocacionales.
- Identificarán condiciones académicas requeridas para el ingreso a la educación superior.

En el diseño de toda propuesta de orientación vocacional es de suma importancia, tener bien claro qué modelo de orientación vocacional sustenta el diseño. En este caso la propuesta de intervención sugerida se fundamenta en el modelo desarrollista de orientación vocacional, concretamente el modelo de orientación de Donald Super y el modelo de activación del desarrollo vocacional y personal de Dennis Pelletier.

Para Donald Super, Osipow, (1991, pp. 142-172) las personas hacen un esfuerzo para mejorar su concepto de sí mismas, esto lo lleva a escoger la ocupación que cree le permitirá la mejor auto-expresión. Los comportamientos que la persona emplea para mejorar el concepto de sí mismo están en función de su nivel de desarrollo. A medida que se madura, este concepto se estabiliza; sin embargo, la forma como éste mejora a través de la vocación depende de condiciones que son externas al individuo. Sostiene también el

autor que los comportamientos vocacionales pueden también comprenderse mejor si se tiene en cuenta el papel que desempeñan las demandas y presiones que cada ciclo vital impone en el individuo y que están dirigidas a mejorar el concepto de sí mismo.

En cuanto a los lineamientos específicos para la práctica de la orientación, el autor considera que el profesional de la orientación que trabaje bajo el amparo de su modelo debe interesarse por apreciar los periodos de la vida del sujeto, a fin de definir las metas principales de la asesoría. También debe ayudar al sujeto en la clarificación del concepto de sí mismo y dentro del contexto de periodo de vida en que se encuentra. Lo expondrá a ciertos acontecimientos tanto dentro como fuera de la situación de orientación. Sugiere el autor que debe hacerse hincapié en la apreciación del concepto vocacional, el estímulo hacia la obtención de experiencias fuera del servicio de orientación, el empleo de recursos de la comunidad y de las universidades para ayudar a los estudiantes a reconocer los pasos apropiados cuando va a tomar decisiones.

Por otra parte, para Dennis Pelletier, citado por Rodríguez (1995, pp. 94-97), la educación para la carrera es el esfuerzo total del sistema educativo y de la comunidad con el objeto de ayudar a todos los sujetos a familiarizarse con los valores de la sociedad orientada al trabajo, a integrar dichos valores en su sistema personal de valores y llevar a la práctica esos valores en su vida de forma tal que el trabajo se convierta en algo posible, significativo y satisfactorio para cada uno.

El autor sostiene que el modelo de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) se inicia con el planteamiento de un problema que exige una solución y las tareas por acometer para solucionar dicho problema. El tomar conciencia de la problemática vocacional, motiva la búsqueda de información del medio, de uno mismo y la asunción de tareas que generan soluciones al problema de la toma de decisiones profesionales, por lo demás de difícil solución.

Es significativo para el análisis previo a la formulación de una propuesta de orientación vocacional para la educación media, profundizar en el papel que juega la escuela en la educación de carrera desarrollada por estos dos autores que desde el

paradigma psicológico, fundamentan el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”.

Donald Super, Dennis Pelletier, junto con otros autores como Ginzberg, Tiedeman y O’Hara, han planteado el surgimiento de la atención deliberada mediante programas escolares que atiendan la elección de una profesión. Lo que proponen es trascender de una orientación vocacional individual a una atención socializada que aceleradamente emerja desde la escuela. Es la tendencia en los últimos tiempos frente a las necesidades de asesoramiento vocacional de niños, jóvenes y adultos.

A partir de las reflexiones que genera el planteamiento del problema de orientación vocacional, se da inicio a todo un programa, pautado deliberadamente desde la escuela, con metas y objetivos claramente definidos y operacionalizados a través de tareas de: exploración, cristalización, especificación y de realización, proceso indispensable a seguir en el asesoramiento vocacional escolar.

Este posicionamiento psicológico asumido en el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” comparte el criterio de asistencia del desarrollo vocacional desde la escuela, iniciado desde el primer nivel de educación formal y a través de todo el continuum de formación escolar.

Particularmente, la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral centra su intervención en la educación media, no porque se crea que la atención de orientación vocacional deba hacerse solo al finalizar este nivel, sino como un aporte de innovación a un nivel educativo que necesariamente ha de ser articulado a una propuesta de atención en el nivel anterior de educación básica en sus tres etapas, así como también a un programa de orientación profesional operacionalizado en el nivel superior.

Frente a las necesidades de orientación vocacional, nuestra reacción profesional no es otra sino la de plantear posibilidades de solución y satisfacción a dichas necesidades. En tal sentido hemos pensado que una de nuestras obligaciones profesionales es presentar una propuesta que mejore las condiciones actuales del asesoramiento escolar en materia de orientación vocacional.

El programa de asesoramiento diseñado en esta investigación se propone, por una parte, asesorar al docente guía, motivarlo y estimularlo para que lo aplique, y hacia el estudiante, brindar el asesoramiento sistematizado de orientación de carrera a quienes culminan su educación media y se enfrentan a una toma de decisión laboral.

El programa será explicado con detalle a lo largo de esta tesis doctoral, facilitando al final de ella, datos obtenidos sobre su aplicación.

El desarrollo de esta investigación lo podemos encuadrar en el campo de la orientación vocacional, conformada por:

La introducción que contiene el planteamiento general sobre la investigación, la motivación que guió el desenvolvimiento científico y procesual del trabajo, el desarrollo del marco teórico conceptual referencial que soporta la propuesta de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”, la descripción pormenorizada del programa diseñado, la metodología seguida en la investigación, la aplicación en el ámbito escolar, su evaluación y, finalmente, las conclusiones y la apertura a nuevas investigaciones, generadas a partir de los resultados encontrados en la aplicación.

El capítulo reservado a la descripción detallada del programa de orientación vocacional propuesto, desarrollado dentro del marco teórico, plantea el programa como el instrumento fundamental de esta investigación.

CAPÍTULO IV

INDICADORES DE LA CONDUCTA VOCACIONAL

Inicialmente, en este marco teórico referencial hemos hecho un encuadre teórico de la orientación vocacional. El presente capítulo tiene como propósito la búsqueda de los indicadores de la conducta vocacional, paso inicial que guía la intervención orientadora plasmada en esta tesis doctoral, al irnos trazando el camino específico de los instrumentos a utilizar en la operacionalización de la propuesta.

La Psicología vocacional ha relacionado la persona y el ambiente a fin de determinar cómo los factores personales y ambientales influyen en la conducta vocacional del sujeto.

En este sentido desarrollaremos aspectos cruciales muy importantes en la conducta vocacional y su asesoramiento, entre ellos los biodatos vocacionales, la madurez vocacional, la autoeficiencia vocacional, los intereses vocacionales, la personalidad, las aptitudes y destrezas, los estilos individuales de aprendizajes, el prestigio ocupacional, la información.

4.1. LOS BIODATOS VOCACIONALES

4.1.1. DEFINICIÓN DE BIODATOS VOCACIONALES

Son los acontecimientos biográficos referidos a hechos pasados que otorgan información sobre la historia personal y las experiencias del individuo. Se trata de una información que ofrece la concepción que tiene el individuo sobre su propia historia y su influencia en la conducta vocacional (Gunter, 1993).

4.1.2. IMPORTANCIA DE LOS BIODATOS EN LA CONDUCTA VOCACIONAL

En el análisis realizado sobre los enfoques de orientación, hemos observado cómo cada uno de ellos le concede importancia a las experiencias vividas por el sujeto en relación con el desarrollo vocacional y la toma de decisiones.

En tal sentido, Rivas, F. (1995, p. 169) cita a Lipset et al (1982) en relación con el “efecto decisivo del bagaje histórico, los factores familiares, educativos y otros en la elección vocacional de los individuos”. Los enfoques teóricos sobre la Orientación Vocacional apuntan hacia la influencia de las experiencias ambientales (la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad, la religión, el grupo de iguales,...) en el desarrollo vocacional del sujeto.

Al asumir los biodatos como indicadores de la conducta vocacional, se acepta que las experiencias que ha tenido una persona y la manera como las ha enfrentado predicen su conducta futura. Más para que dicha predicción se cumpla, es necesario que los biodatos sean validos objetivamente, o sea, muestras de conducta biográficas recogidas, puntuadas, comparadas y evaluadas con criterios específicos y relacionados con el ámbito laboral. Estas exigencias sobre los biodatos han generado su cuestionamiento, dada su poca objetividad, fiabilidad y validez.

Sin embargo, hoy los biodatos son considerados indicadores de la conducta vocacional. Entre los biodatos utilizados con fines vocacionales encontramos: Rivas, F. (1995, p. 168):

- Datos demográficos (edad, sexo, lugar de nacimiento,...).
- Hábitos y actitudes.
- Salud.
- Relaciones humanas.
- Prestigio ocupacional.
- Experiencias parentales de hogar, niñez, adolescencia.
- Atributos personales.
- Familia.
- Ocio, aficiones.
- Escuela y educación.
- Auto percepciones.
- Valores, opiniones y preferencias.

- Trabajo.

Entre los datos demográficos, la edad y el sexo, han sido tratados por diferentes autores como indicadores de la conducta vocacional. Autores como Ginzberg (1951) y Super (1973) han establecido etapa en el desarrollo vocacional del sujeto de acuerdo con la edad. Así mismo, el sexo, como indicador de conducta vocacional, ha sido desarrollado por autores como Shinar (1975), quien realizó una clasificación de ciento veintinueve ocupaciones haciendo notar que se encontraban muchas más carreras para hombres que para mujeres. Entre las carreras típicas masculinas determinó a: la minería, la construcción, la mecánica automotriz, la pesca,... Entre las carreras típicas femeninas se hallan: manicura, docencia, enfermería, secretariado, bibliotecología, citando, además, algunas carreras que consideraba neutras, entre ellas: la psicología, las artes, el periodismo, la gastronomía,...

En Venezuela, Busot, J. (1990) calculó el índice preferencial de las ocupaciones, en función del sexo a partir de una muestra de 20.633 egresados de la Universidad del Zulia entre 1976 y 1985, determinando como profesiones neutras: filosofía, abogacía, medicina, administración comercial, contaduría pública, economía, arquitectura, ingeniería industrial y ciencias puras.

Entre las profesiones encontradas de preferencia masculina tenemos: la ingeniería civil, química, agronomía, geodésica, de petróleo, eléctrica, mecánica y veterinaria y finalmente las carreras de preferencia femenina fueron: la sociología, comunicación social, educación, letras, trabajo social, bioanálisis, enfermería, nutrición y dietética, educación infantil.

En cuanto a los valores podemos citar que, para Super (1973): "Los valores son objetivos que el sujeto busca obtener con el fin de satisfacer una necesidad."

En el ámbito de la conducta vocacional, los valores translucen actitudes evaluativas muy arraigadas a la conducta motivacional, desplegando una poderosa influencia en las decisiones personales y vocacionales del sujeto.

Los valores han sido objeto de medición a través de instrumentos como el “estudio de valores” de Allart, Vernon y Lindzer (1951). “La escala de Valores” de Nevill y Super (1986), que constituye una revisión actualizada del inventario de valores laborales, confeccionada por Super y sus colaboradores, en 1970, para el “Estudio sobre el modelo de carreras.” En el diseño de la propuesta, específicamente en el material didáctico elaborado para operacionalizar el programa, incluimos un instrumento sobre valores laborales.

Otro indicador estudiado en este aparte es el prestigio ocupacional. Cuando se refieren a los factores que contribuyen al prestigio de una ocupación, Hodge y col. (1966) mencionan los siguientes:

- a. La forma como la ocupación se articula a la división del trabajo (especializado, semi especializado, público, privado, de producción o de servicios,...).
- b. La cantidad de poder e influencia que generan las actividades propias de la ocupación (responsabilidad, subalternos, impactos de las decisiones).
- c. Los rasgos de las personas que escogen una ocupación (nivel cultural, raza, destrezas, condiciones físicas).
- d. La cantidad de recursos que la sociedad pone a disposición de quienes ejercen la ocupación (sueldo, beneficios, equipos).

Cabe preguntar: ¿por qué ha de afectar el prestigio de las ocupaciones, la elección vocacional? Busot (1995, p. 131) sostiene que: “El prestigio es un poderoso incentivo que alimenta la autoestima y satisface en el sujeto las necesidades de reconocimiento y logros”.

En consecuencia, este indicador ha de tomarse en cuenta en el proceso del desarrollo vocacional de los jóvenes. La medición del prestigio vocacional ha generado el diseño de cuestionarios como el “Índice Socioeconómico”, de Duncan y el “Puntaje de prestigio” de Siegel y la “Escala Treiman internacional estándar de prestigio ocupacional” Miller (1964).

Por otra parte, es importante abordar también la familia como indicador de la conducta vocacional. El planteamiento de Anne Roe (1964) sobre el estilo de crianza de los individuos y la elección vocacional y los aportes de Super (1962) donde destaca el papel de la familia en la conducta vocacional han clarificado la influencia que tiene este indicador en la conducta vocacional.

A tal efecto, Donald Super considera que la familia cumple un papel relevante en relación con la elección vocacional porque:

- a) La familia proporciona a los niños ocasión de identificación o rechazo del modelo que le presentan los adultos.
- b) La familia crea y fomenta necesidades. El afecto, las relaciones, la comunicación entre padres e hijos van generando necesidades satisfechas y no satisfechas que inciden en la conducta vocacional del joven.
- c) La transmisión voluntaria e involuntaria de un sistema de valores va creando en el sujeto preferencias, opciones, inclinaciones que inciden a la hora de tomar decisiones.
- d) La familia le brinda al sujeto un cúmulo de experiencias, que le van desarrollando o bloqueando su personalidad y formándole hábitos de trabajo, responsabilidad, puntualidad, orden, planificación,...

Estas conductas son consideradas importantes en el desarrollo vocacional del individuo.

- e) Los recursos económicos con que cuenta la familia condicionan el aprendizaje, los juegos, el entrenamiento, y el uso del tiempo libre. Estas condiciones promueven y estimulan la aparición de intereses, habilidades, gustos,... que son tomados en cuenta cuando el sujeto elige carrera y desarrolla un determinado campo profesional.

Por otra parte, el estatus de la familia determina los niveles de aspiración y, en algunas oportunidades, hasta la profesión de los hijos.

En trabajos de investigación que se han generado alrededor de la influencia familiar en la elección vocacional, se ha concluido que:

La influencia familiar es el resultado de un juego muy complejo entre factores activos y pasivos, formales e informales, y sociológicos, psicológicos y económicos.

El estatus socioeconómicos de la familia, que incluye la educación, los ingresos, el status ocupacional de los padres, al igual que el orden de nacimiento y el sexo de los hermanos, son fuentes de influencia pasiva. Las actitudes de los padres, los valores y la conducta concerniente a la socialización ocupacional de los niños son variables activa que generan efectos más directos. Auster, C. (1981, p. 253, 263)

En el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” se consideró este indicador y su análisis se desarrolla a partir de un cuestionario y un inventario de situaciones familiares.

4.2. LA MADUREZ VOCACIONAL

El surgimiento del enfoque evolutivo en el asesoramiento vocacional, centro de atención de los estudiosos en la madurez vocacional como constructo de investigación.

Autores como: Super, Crites Jepsen, Nevill, Levinson, Gottfredson, Tiedeman y Ginzberg, a través de la investigación han concluido que en cada etapa de la vida del sujeto se presentan una serie de tareas vocacionales o cambios que se necesitan realizar con éxito o dominio, para progresar en su desarrollo vocacional.

La concepción de desarrollo, en la conducta vocacional planteó también la necesidad de medir este indicador, se hablo entonces de índice de madurez vocacional y de sus indicadores, en 1981, Super y otros, afirman que los indicadores de la madurez vocacional son:

- La planificación de carrera.
- La exploración de carrera.
- La toma de decisiones.
- La información del trabajo.
- El conocimiento de la ocupación preferida. Entienden la madurez vocacional, como el lugar que ocupa un individuo dentro del continuo del desarrollo vocacional.

Más tarde, Betz (1988) determinó los componentes de la madurez vocacional, encontrando que dicho indicador tenía un componente actitudinal, un componente cognitivo que incluían la información sobre la ocupación y el conocimiento del proceso de toma de decisiones y un componente conductual.

La investigación sobre la madurez vocacional, en un principio, generó la discusión y la revisión sobre la conceptualización del constructo en cuestión. En la década de los 70 surgen instrumentos como los de Super, Crites y Westbrook y se construyen instrumentos para medir la madurez vocacional de las etapas de la vida adulta.

Entre los instrumentos más conocidos en el ámbito de la medición de la madurez vocacional tenemos:

- The Career Development Inventory (CDI), de Super et al (1981).
Es el cuestionario actualizado de desarrollo vocacional dirigido a adolescente y mide la madurez con que se enfrenta un individuo a las tareas propias de la etapa de exploración. Mide dos factores:
 - Uno actitudinal con sub escolar la: planificación y la exploración de carrera.
 - Otra cognitiva con sub-escolar de toma de decisiones; información de desarrollo de carrera; conocimiento del mundo del trabajo e información sobre la ocupación preferida
- The Career Maturity Inventory (CMI) de Crites (1973, 1978)
El modelo utilizado es el jerárquico y multidimensional de la madurez vocacional. El inventario se divide en dos secciones:
 - Las competencias. Se miden a través de los siguientes indicadores: autoapreciación, información ocupacional, selección de metas, planificación y solución de problemas.
 - Las actitudes: incluyen: decisividad, implicación, independencia, orientación y compromiso.

En castellano encontramos incorporado al sistema de asesoramiento vocacional El cuestionario de madurez vocacional que contiene los siguientes factores: autoconfianza, certeza, eficacia en el estudio y búsqueda de información vocacional.

Rivas (1995, p. 181) sostiene que. “la madurez vocacional no es un constructo que depende exclusivamente del individuo, sino que más bien tiene mucho que ver con el tipo de experiencias y servicios que la escuela le preste al individuo.”

En la presente investigación hemos utilizado el inventario de madurez vocacional de Busot para medir la madurez vocacional de los estudiantes de educación media, a fin de hacer un estudio de necesidades de orientación vocacional y a partir de él, elaborar la propuesta de orientación que satisfaga las necesidades encontradas.

4.3. LA AUTOEFICACIA VOCACIONAL

A partir del acercamiento del constructivismo al asesoramiento vocacional propuesto por Mahoney (1991) conocida también como la corriente de la “gestión humana”, se ha establecido la correlación entre la gestión humana y la autoeficacia vocacional y personal.

La autoeficacia se activa dentro del asesoramiento actual, cuando se le proporcione al individuo todas las herramientas necesarias para formar su vida de carrera; dentro del asesoramiento vocacional este indicador es representativo de la corriente cognitiva.

La utilización del concepto de autoeficacia de Bandura (1977) en el asesoramiento data de 1981 y sus autores fueron Betz y Hackett.

La teoría de la autoeficiencia plantea que: la autoeficiencia surge de las expectativas del sujeto frente a la realización de las tareas, en el sentido de creencias sobre las habilidades para realizarlas con éxito.

Los postulados asumidos por Bandura en su teoría constituyen la frente de las expectativas de autoeficiencia, ellos son:

- La facilitación de la realización de la tarea.

- El aprendizaje vicario.
- La persuasión verbal.
- La disposición emocional.

La inclusión de la autoeficiencia como indicador de la conducta vocacional se generó a partir de la compatibilidad que mostró frente a otros indicadores ya propuestos, por ejemplo, el autoconcepto de Super (1990). Este autor plantea que “Los autoconceptos incluyen diversidad de imágenes muy relacionadas con la autoestima, la autoeficiencia y las traslaciones ocupacionales de los rasgos autopercebidos”.

La autoeficiencia como indicador de la conducta vocacional ha generado mucha investigación alrededor de ello y su vinculación con otros indicadores psicológicos. Recientemente las investigaciones apuntan a establecer la relación entre la autoeficiencia y la opción vocacional percibida, con la indecisión vocacional y con el logro académico. El trabajo de investigación más conocido, fue realizado por Betz y Hackett, quienes relacionaron niveles de autoeficiencia de varones respecto a ocupaciones tradicionales masculinas y femeninas, se comprobó que los sujetos tenían valores más bajos de autoeficiencia cuando barajaban opciones tradicionalmente femeninas.

Entre los instrumentos para medir autoeficiencia tenemos:

- El Career Self-Efficacy Scale, elaborado por Betz y Hackett, en 1981. El instrumento emplea dos medidas de la autoeficacia: la referida a los requisitos educacionales y la relacionada con los deberes del trabajo.
- El Career Beliefs Inventory de Krumboltz (1988) El instrumento consta de 122 ítemes, que evalúan: el estatus de carrera, la flexibilidad, la motivación, y las preferencias del sujeto.
- El Activities Survey de Osipow y Rooney (en prensa). El instrumento está basado en afirmaciones sobre destrezas derivadas de 44 categorías de rasgos del trabajador procedentes del Dictionary Occupational Titles.

Este indicador, al igual que los antes analizados, van conformando una historia personal que influye significativamente en el desarrollo vocacional de los sujetos. Resulta

altamente efectivo en el asesoramiento vocacional, la integración de todos los indicadores de la conducta vocacional.

4.4. LOS INTERESES VOCACIONALES

Para muchos estudiosos de la conducta vocacional, los intereses vocacionales dirigen la conducta vocacional del individuo.

En el asesoramiento vocacional siempre ha estado presente este indicador, en relación con la decisión vocacional y el análisis de la elección vocacional.

En un principio el asesoramiento vocacional se centró en la elección vocacional, en tal sentido el análisis de los intereses del individuo fue el centro principal del hacer del asesor. Hay el campo del asesoramiento no está reservado exclusivamente a la elección puntual del individuo, no se trata dicha elección como un centro, sino como un resultado de un proceso donde tienen cabida otros aspectos importantes. Al respecto Rivas (1988) plantea que “el concepto de interés vocacional va a ocupar un lugar destacado en las intervenciones de los profesionales, pero es compartido con otros conceptos también importantes como la percepción cognitiva los valores de trabajo, la historia personal”, ...

En esta investigación trabajamos con la definición de intereses vocacionales de Gati y Nathan (1986). Estos autores afirman que “Los intereses son respuestas afectivas que da un individuo a estímulos ocupacionales relevantes y en este sentido la preferencia que muestra un sujeto se basa en la relativa deseabilidad de los aspectos percibidos de los estímulos.

En cuanto a los intereses vocacionales los estudiosos de este indicador de la conducta vocacional han planteado su acuerdo con respecto a:

1. Considerar a los intereses vocacionales como motivadores y reforzadores de la conducta vocacional del sujeto (Rivas, 1995).

2. El cultivo en el tiempo libre y en el trabajo se convierte en interés, y la atribución de un interés a una persona reúne información sobre ella e implica hacer predicciones sobre su conducta futura (Healy, 1982).
3. El interés fundamentalmente se aprende en interrelación con el ambiente; por lo tanto, es factible la intervención en esta parcela. (Rivas, 1995)
4. Los intereses presentan diferencias con relación al sexo de los sujetos. Mientras que los hombres parecen estar más interesados por áreas científicas y técnicas, las mujeres lo están más por las humanidades, sociales y artísticas (Rivas, 1995).

¿Cómo Medir los Intereses Vocacionales?

Esta pregunta nos ubica en la forma de medirlos, y al respecto han existido varios criterios. Encontramos la clásica taxonomía de Super (1967) que los clasifica en cuatro categorías: intereses expresados, intereses inventariados, intereses testados e interés comprobados; la propuesta de Spokane (1991), que habla de diferentes intereses en función del método de construcción del instrumento de medida, para este autor hay inventarios de intereses criteriosales, inventarios de intereses homogéneos y los inventarios de intereses autoguiados.

Entre los cuestionarios e inventarios de intereses de fácil acceso al orientador tenemos:

- Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPSA) Fernández Scara y F Andrade (1985). Recoge información sobre: valoración personal, valoración social, económica e información sobre el desconocimiento de algunas profesiones, esta información le posibilita al orientador la presentación de información vocacional. También es interesante las posibles discrepancias entre el interés y el estatus socioeconómico, este problema ha de ser resuelto ente orientador y orientado antes de tomas la decisión.
- Cuestionario de Intereses Vocacionales (CIV). Autor: Francisco Rivas y Juan Ramón Martínez (1987). Es un cuestionario autoaplicable, autocorregible y autointerpretable,

se solicita la autoevaluación en 16 áreas vocacionales sobre la base de sus preferencias, las de sus padres y las posibilidades de realización futura.

- Intereses y Preferencias Profesionales (IPP). Autora: M. Victoria de la Cruz López, (1993). El instrumento tiene como finalidad la apreciación de los intereses de los sujetos por 17 campos profesionales. Consta de 204 ítems.
- Registros de Referencias Vocacionales, Forma C, Vocacional. Kuder-C. Autor: Kuder (1986). Tiene como finalidad, evaluar los intereses de los sujetos en 10 campos de preferencia, ha sido muy aplicado por los orientadores, busca comprobar si la inclinación de una persona hacia una ocupación guarda relación con el tipo de tareas que ordinariamente prefiere hacer.

El programa de orientación vocacional para la Educación Media “Decidiendo mi Profesión” contempla en su planificación, la medición de los intereses ocupacionales mediante el inventario de intereses ocupacionales propuesto por: Rimada, B. (1998, pp. 15-19).

En cuanto a la significación de los intereses como único parámetro a tener en cuenta en el asesoramiento vocacional, hoy por hoy, cuando se impone el paradigma evolutivo con respecto a la conducta vocacional y su correspondiente asesoramiento, se entiende que existe una interacción entre los distintos factores tanto individuales como socio-económicos de los sujetos, siendo los intereses contemplados como un elemento más del desarrollo y la elección de carrera, pero no el único, ni el más importante. La tendencia es a planificar programas amplios, de forma que permitan un proceso de asesoramiento integrado, donde se complementen los distintos indicadores de la conducta vocacional del individuo y su interrelación. Así se podrá establecer un buen desarrollo de carrera y una buena toma de decisiones.

Por otra parte la masificación de la educación ha ampliado la población en número y en edades, para ser atendidas en asesoría. En este sentido se tiende a los inventarios autodirigidos, permitiendo la expansión del asesoramiento.

También el uso de las nuevas tecnologías a incidido positivamente en este indicador de la conducta vocacional, ya que se han elaborado programas e instrumentos de medición de intereses computarizados e interactivo, esto ha facilitado la labor del orientador.

4.5. LA PERSONALIDAD

En la psicología vocacional se estudian las posibles relaciones que existen entre la personalidad y la elección y/o el rendimiento vocacional.

Al respecto se parte de los supuestos planteados por Rivas (1995, p. 208).

1. Existe un perfil de personalidad más o menos específico para cada profesión (Personalidad ocupacional).
2. Los individuos que tienen éxito profesional se caracterizan por reunir una serie de rasgos que favorecen dicho éxito, con independencia de la ocupación ejercida ("Personalidad eficiente").
3. El logro vocacional depende, sobre todo de la presencia de un tipo de motivación orientada al éxito, frente a la motivación orientada hacia el temor al fracaso ("Motivación al logro").
4. La elección y el éxito vocacional depende de la congruencia entre el concepto que se tiene de sí mismo y la percepción obtenida de la profesión elegida ("Autoconcepto vocacional").

El establecimiento de dicha relación ha dado pie para el surgimiento de la teoría de los rasgos característicos de la personalidad para cada profesión y su respectiva abundante investigación.

La teoría de rasgos fue formulada por Holland. Este autor parte de una noción interactiva de la personalidad donde se interrelacionan factores disposicionales y ambientales. La relación de la personalidad y la elección vocacional la contempla en términos de interacción persona-ambiente ocupacional (Holland, 1966, 1973, 1985).

El autor considera:

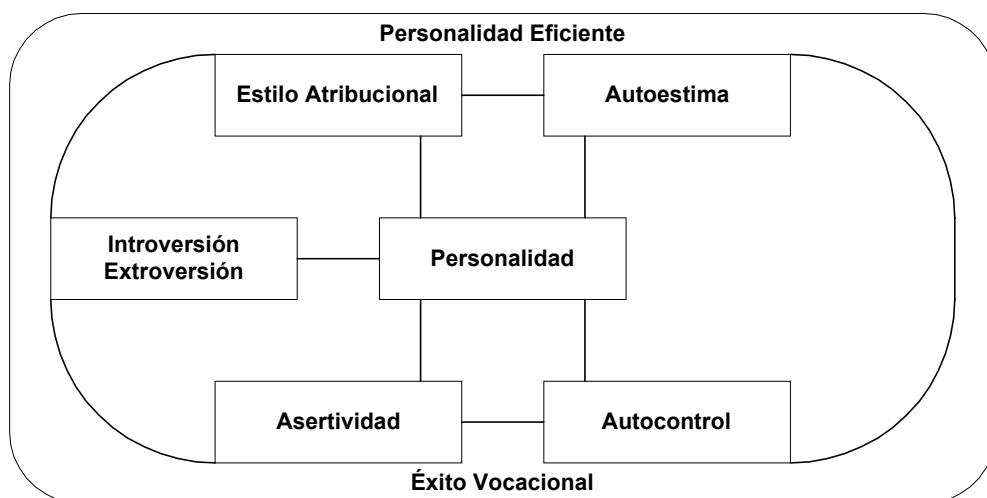
- a. Los tipos de personalidad: Holland plantea seis tipos de personalidad: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional, los individuos pueden ser ubicados en uno de ellos. Cada persona se asemeja a una variedad de tipos pero en diferente medida, de acuerdo con el patrón de semejanzas que cada uno muestra con estos seis modelo o tipos de personalidad se obtendrá “La configuración de su personalidad”.
- b. Ambiente profesional: A cada tipo de personalidad le corresponde un modelo de ambiente, que se llama igual que el tipo de personalidad. Si cada medio profesional acoge a individuos de semejantes rasgos de personalidad y reúne escenarios físicos que plantean problemas y tensiones similares, puede concluirse que la mayor parte de la población perteneciente a este ambiente tiende a ajustarse a sus exigencias específicas.
- c. La interacción persona-ambiente. Las personas se proporcionan ambientes que les permiten ejercitar sus habilidades, actitudes y valores, afrontar problemas y asumir papeles sociales de su agrado.
- d. La conducta: La conducta vocacional de una persona puede ser explicada a partir de su tipo de personalidad y las características de su medio, pudiéndose pronosticar algunos resultados del emparejamiento entre el tipo de persona y el medio. Entre los resultados tenemos el tipo de elección profesional más probable, el nivel de satisfacción, la estabilidad y el logro.
- e. Las áreas ocupacionales: Las áreas se desprenden de los tipos de personalidad, las actividades proferidas, las aptitudes sobresalientes, las metas vocacionales y las profesiones elegidas. Holland distingue seis tipos de personalidad y seis áreas ocupacionales respectivamente.
 - R** Realista: persona orientada hacia actividades manuales y mecánicas y el manejo de instrumentos y herramientas, suele ser práctico y tenaz.
 - I** Investigador: persona que se enfrenta a problemas teóricos más que prácticos, capacidad de análisis, crítico y reflexivo.

- A** Artístico: persona interesada por actividades creativas, escribir, pintar, música, son personas intuitivas, emotivas, imaginativas e independientes.
- S** Social: persona que tiende hacia actividades de servicio y ayudar a sus semejantes, es sociable, persuasivo, generoso.
- E** Emprendedor: persona que tiende hacia actividades de dirección, supervisión y organización, es dominante, enérgico, autoconfiado, impulsivo y locuaz.
- C** Convencional: persona que prefiere tareas administrativas, son muy ordenadas, rutinarias, tiene sentido práctico, son perseverantes y eficiente.

Holland propone el inventario de preferencias vocacionales (UPI) (Holland 1959) y la investigación autodirigida (IA) (Holland, 1973, 1985), para evaluar los tipos de personalidad de los sujetos. También asume el concepto de madurez vocacional propuesto por Super (1957 y Crites (1973). Para Holland las personas maduras son aquellas que tiene perfiles consistentes y bien diferenciados, lo que les permite enunciar los papeles ocupacionales que piensan desempeñar en el futuro y lo que les lleva, a realizar elecciones congruentes.

Por otra parte, Rivas (1985) realizó una revisión sobre los aspectos que mejor definen la personalidad eficiente como predictora de éxito vocacional, y encontró los siguientes: la autoestima, el autocontrol, la asertividad, la introversión-extroversión, el estilo atribucional.

FIGURA N° 1
PERSONALIDAD EFICIENTE Y ÉXITO VOCACIONAL



La autoestima: "Es la medida en que una persona se aprueba y se acepta a sí misma y se considera digna de elogio, ya sea de una manera absoluta o en comparación con otros." Argyle (1972).

La autoestima, expresión de la personalidad que predice el éxito vocacional, se entiende como la medida en que el sujeto se valora a sí mismo en el desempeño de la ocupación.

El autocontrol: es la capacidad de posponer refuerzos inmediatos y menores por otros mayores pero diferidos. Es la capacidad de demorar la satisfacción.

En la medida en que el autocontrol o la demora de la satisfacción representen mecanismos adaptativos en el sujeto, que muestra cultura exige, se puede suponer que ambos elementos se hallen positivamente relacionados con el éxito vocacional.

La Asertividad: es una habilidad social, mediante la cual el sujeto es capaz de expresar sus cogniciones (creencias, juicios, valoraciones), sus sentimientos y sus motivaciones (deseos, intereses, esperanzas) de manera que logre los objetivos pretendidos en la interacción. Su implicación vocacional esta relacionada con la cristalización de metas vocacionales.

Entre los instrumentos de medida podríamos citar:

- Escala de asertividad de Rathus (RAS).
- Escala de Asertividad para estudiantes de Galassi y otros (CSES).
- Test de Asertividad para estudiantes Universitarios de MAC Donald (WAS).
- Cuestionario de Asertividad de Gambrell y Rickey (Carrasco, Clemente y Llavona, 1983).
- Escala EMES y SECHS (Ceballo, 1993).

La Introversión-Extroversión: la introversión como indicador de la personalidad, sugiere la orientación predominante hacia dentro en el sujeto y la extroversión se entiende como la orientación predominante del sujeto, hacia fuera, su entorno, su circunstancia.

La implicación vocacional de estos indicadores de la personalidad esta relacionada con el nivel de aspiración y la valoración personal, en este sentido las personas introvertidas tienden a aspirar a ocupaciones por encima de su nivel y los extrovertidos prefieren ocupaciones situadas por debajo del nivel del sujeto.

En cuanto a la aprobación social, las personas extrovertidas tienden a ser más sensibles a la probación social (refuerzo extrínseco) mientras que las personas introvertidas son más receptivas a la autoaprobación siendo esto muy importante a la hora de establecer las recompensas y las metas vocacionales individuales.

El estilo atribucional: el estilo atribucional está íntimamente relacionado con el análisis interno de la acción y la noción de locus de control (Heider 1958, Rotter 1966), Weiner (1978-1986, 1988) han formulado la teoría atribucional y sus cuatro dimensiones.

- Locus de control interno: lugar atribuido por sujeto a la causa de su conducta. Puede ser interno (capacidad, habilidad, inteligencia) y externo (esfuerzo, aprobación externa recursos).
- Estabilidad: naturaleza temporal de la causa atribuida. Puede ser estable e inestable, la combinación de la causa y la estabilidad da origen a cuatro posibilidades: atribución interna estable, atribución interna inestable, atribución externa estable, atribución externa inestable.
- La amplitud: entendida como el grado de generalización a otras situaciones.
- El autocontrol: capacidad de atribuir a uno mismo el control sobre la situación.

Las relaciones entre el estilo atribucional y la conducta vocacional tienen que ver con el estilo atribucional que el sujeto asigna a los logros referidos a los rendimientos profesionales, la elección vocacional,...

4.6. EL MOTIVO DE LOGRO

Este indicador de la conducta vocacional lo entendemos como el elemento energético de la motivación que determina el nivel de la aspiración vocacional del sujeto.

Los resultados de la investigación sobre este indicador y su relación con la conducta vocacional, han concluido en que:

- Los individuos motivados por el éxito tienden a ser: más realistas en sus decisiones vocacionales, a hacer elecciones hacia profesiones de mayor prestigio siempre y cuando se hallen dentro de los límites de sus posibilidades reales, a asumir riesgos razonables y a obtener mayor rendimiento en los cursos académicos.
- Los individuos motivados por el temor al fracaso tienden a tomar decisiones menos equilibradas, por encima o por debajo de sus posibilidades reales, a evitar la información vocacional y la competencia profesional, a preferir trabajos rutinarios y estables y a lograr menos rendimiento académico. (Rivas, 1995, p. 222).

4.7. EL AUTOCONCEPTO VOCACIONAL

Se define como la dimensión ocupacional del concepto de sí mismo. Este indicador fue utilizado por Super (1953) hasta el punto de considerar que: “El proceso de desarrollo vocacional consiste esencialmente, en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo”. Hoy sabemos que el desarrollo vocacional no puede ser reducido tan solo a un indicador y que el autoconcepto vocacional resulta insuficiente para explicar la complejidad de la conducta vocacional. Adoptar una postura holística con respecto a la determinación de los constructos vocacionales y de las estrategias a utilizar en el asesoramiento de la conducta vocacional, resulta hoy, una decisión sana, se hace necesario poder modificar las variables conductuales que dificulten el éxito vocacional y tenemos que atender y estimular todo lo que lo favorezca. Es más apropiado hacer una asistencia global de la personalidad para asesorar el desarrollo vocacional, que emprenden el estudio particular de cada constructo de la personalidad.

4.8. LAS APTITUDES Y LAS DESTREZAS

Para Rivas (1995), las aptitudes constituyen un paquete de variables psicológicas que representan un papel significativo condicionante en el desempeño profesional.

Stenberg (1985) elaboró una teoría denominada “la teoría triárquica de la inteligencia” que consta a su vez de tres subteorías: a) contexto e inteligencia, b) experiencias e inteligencia, y c) componentes de la inteligencia. Para los seres humanos es muy importante desarrollar las aptitudes, las destrezas y las habilidades que le permitan el dominio del entorno y su propio desarrollo o entorno interno.

Esta doble implicación del desarrollo humano le confiere a la conducta vocacional, la satisfacción a esta doble condición.

En consecuencia, la orientación vocacional no debe fundamentarse solamente en modelos factoriales de la inteligencia ni en los tests, es importante que se usen, pero cuando en el asesoramiento vocacional se necesita utilizar datos relacionados con las destrezas intelectuales del sujeto, debe partirse de la psicología cognitiva que analiza la inteligencia interrelacionada con el entorno externo, centrándose tanto en los procesos como el producto.

Para la orientación vocacional, resulta hoy más relevantes los procesos ejecutivos o meta-cognitivos del sujeto, cuando estamos asesorando su desarrollo vocacional, que las aptitudes y los tests como instrumentos de medida.

Es recomendable una combinación de tests mentales con tareas que evalúen los procesos de la metacognición, por ejemplo, las tareas del procesamiento de la información son: la comprensión verbal, el razonamiento inductivo y la resolución de problemas matemáticos.

En este sentido, percibimos que la determinación de la inteligencia como indicador de la conducta vocacional ha experimentado cambios en los últimos tiempos, Sánchez (1995) en Rivas (1995, p. 254):

Plantea que en la orientación vocacional de corte clásico ha sido destacado en forma relevante la dotación aptitudinal básica como requisito imprescindible para el desempeño profesional futuro, en desmedro de toda la base socioeconómica y cultural del sujeto.

También, la orientación vocacional clásica ha centrado la elección vocacional en las aptitudes diferenciales, ignorando la modificación y el crecimiento por el entrenamiento y la polivalencia y plasticidad vocacional.

Las formas idiosincrásicas de resolver problema son adquiridas y consolidadas en la adolescencia, en ella los estilos y la meta-cognición actúan como componentes de la inteligencia y en los enfoques de asesoramientos vocacional ha de tomarse en cuenta no solo el papel diagnóstico de la situación de partida aptitudinal del estudiante, sino también afinar sobre los procesos y mecanismos de logro aptitudinal que pueden ser analizados y potenciados en la conducta individual.

4.9. LOS ESTILOS INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE

Entendemos por estilos de aprendizaje la definición propuesta por Keefe (1982): “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de como percibe los alumnos, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.”

En orientación vocacional, este indicador está íntimamente relacionado con la adaptación positiva del sujeto, a las situaciones de la vida en las que debe aprender.

E. Cafferty (1980) ha utilizado en orientación vocacional, el cuestionario de Canfield, ya que muchas de características preferidas por los sujetos en el ambiente de aprendizaje corresponden a características similares en el ambiente de trabajo.

El instrumento identifica preferencias individuales por:

- **Condiciones:** Trabajar solo o en grupo, preferencia por la organización, atención al detalle, postura ante la autoridad.
- **Contenidos:** Preferencia por lo numérico, verbal, objetos inanimados o la gente.
- **Modo:** Cómo prefiere el individuo recibir la información, escuchando, leyendo, contemplando, por la experiencia directa.
- **Expectativas:** Del sujeto respecto al éxito en una tarea de aprendizaje o un trabajo.

Es evidente la utilidad que presta en orientación vocacional, el conocimiento de los estilos de aprendizaje del individuo específicamente en la selección de carrera o de trabajo.

De igual forma Rita y Kenneth Dunn hicieron una adaptación del cuestionario de estilos de aprendizaje para adultos a la productividad. Este instrumento analiza las condiciones en las que el individuo se encuentra mejor para producir, crear, resolver problemas y aprender.

En la formación permanente de los profesionales, la aplicación de la teoría de los estilos de aprendizaje es de gran utilidad en el diseño de planes de formación.

Al finalizar este capítulo hemos llegado a la conclusión que solo a través de una intervención holística de orientación vocacional es posible guiar el desarrollo vocacional, es recomendable asistir en el más amplio aspecto la conducta del sujeto, si deseamos implementar una asesoría de acuerdo con las necesidades individuales y sociales.

CAPÍTULO IX

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

9.1. JUSTIFICACIÓN

El propósito que guía el desarrollo de este capítulo está centrado en señalar algunos aspectos indispensables en la formación inicial y permanente de todo orientador. La evaluación de programas es un área de vital importancia en la orientación, pues hoy se impone la necesidad de precisar la efectividad de la acción orientadora, así como generar credibilidad sobre nuestra profesión.

Todo orientador que diseña una intervención de orientación que intenta satisfacer unas necesidades previamente diagnosticadas en un contexto determinado, debe comprobar la eficacia de su intervención y entender que mediante la evaluación de programas se imprime criterios racionales a la acción orientadora. Con respecto a la anterior afirmación, Wilson (1985) sostiene que *“la evaluación tiene que ser una actividad inseparable del rol profesional del orientador”* en este mismo orden de ideas, Sanz (1996) destaca la necesidad de la evaluación como elemento fundamental en el diseño de un programa de intervención orientadora, sosteniendo que la evaluación es necesaria para:

1. Comprobar si la orientación está dando satisfacciones a las necesidades de los estudiantes.
2. Mejorar el programa.
3. Tomar decisiones razonadas sobre el mismo.
4. Ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada en su toma de decisiones.
5. Ayudar a compensar las desigualdades educativas.

9.2. PRESUPUESTOS BÁSICOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

Los presupuestos básicos están referidos a premisas importantes que delimitan el campo específico de la evaluación de programas en la orientación. A tal efecto Sanz (1996) establece los siguientes presupuestos básicos:

1. Concibe la figura del orientador desarrollando su trabajo en un centro a tiempo completo. Será el director-coordinador del departamento de orientación del centro, con la titulación correspondiente.
2. El interés de la evaluación no va a estar centrado en la evaluación del orientador sino en el programa de orientación que se haya diseñado y lo implemente en un centro educativo.
3. El evaluador del programa va a ser el propio orientador y no un evaluador externo al programa.
4. La evaluación es a menudo vista por los orientadores como una función más propia del investigador que del práctico.
5. No entiende el miedo que existe a la evaluación de programas entre los orientadores, pues la evaluación de programas tiene como objetivo fundamental obtener información sobre el programa para tomar decisiones sobre la mejora, el cambio, o los efectos y costos,... del mismo. En este sentido, el orientador necesita realizar la evaluación de sus programas para tener elementos de juicio que fundamenten su desempeño profesional.

9.3. FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS (DE ORIENTACIÓN)

Con respecto a la finalidad de la evaluación de programas de orientación, diferentes autores han determinado distintas finalidades. En tal sentido, Pérez Juste (1992) sostiene que la *“finalidad de la evaluación de los programas de orientación es tanto contribuir a la mejora de las personas y de los programas”*; por su parte, Tejedor (1994) considera que *“la finalidad de la evaluación de programas de orientación es emitir un juicio valorativo sobre el programa y determinar en qué medida se lograron los objetivos marcados”*. Para Sanz (1996), la finalidad fundamental tanto de la evaluación de proceso como la de producto, es tomar una decisión con respecto al programa, es decir, determinar si el programa ha tenido éxito o no y ayudarnos en el análisis de los procedimientos seguidos para mejorar el mismo.

Desde el punto de vista profesional, la evaluación de las intervenciones orientadoras le proporcionan al orientador: retroalimentación sobre su actuación, identificación de

sujetos con necesidades no satisfechas a través de su intervención, toma de decisión sobre técnicas de orientación con la base a la efectividad, justificación para eliminar actividades que no han reportado utilidad, disponer de evidencias para solicitar el trabajo colaborativo que genera una intervención de orientación y los recursos material necesarios. (Gade 1981).

9.4. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS (ORIENTACIÓN)

Fernández (1996) delinea los siguientes principios básicos de la evaluación de programas de orientación:

1. Un programa de Orientación debe ser evaluado de forma amplia y no restringida; el sentido amplio está referido a la extensión de la implantación y del análisis.
2. En la evaluación de programas de Orientación se debe usar técnicas de medida amplias y diversas, que proporcionen respuestas a las cuestiones que se plantean con respecto al programa y a las variables externas que actúan sobre él. En este sentido se deben usar técnicas dentro de los límites de las posibilidades de análisis suficientemente extenso y adecuado.
3. Los programas de orientación deben elaborar las medidas que puedan evaluar la intervención.
4. La evaluación de programas de orientación debe abarcar tanto el análisis del proceso de implantación como el resultado de la misma. Analizar ambos momentos permiten hallar la causalidad de los logros.
5. Las interpretaciones de los resultados no debe hacerse dentro de marcos estrechos.
6. En los resultados de la valoración de los programas de orientación es importante describir el funcionamiento de la implantación, así como también algunas recomendaciones o proscripciones para su mejora. En este sentido, la evaluación de programas de orientación se torna prescriptiva.
7. Es necesario el reconocimiento previo de las metas y objetivos del programa de orientación. Los objetivos del mismo deben estar claramente definidos.
8. La evaluación debe comprometer todos los implicados en el programa.

9.5. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS (DE ORIENTACIÓN)

Fernández (1996) plantea como características de la evaluación de programas educativos y por extensión de los programas de orientación las características desprendidas de las unidades de análisis, Los indicadores que miden las dimensiones o variables del programa, y los diseños utilizados.

En torno a estos tres elementos cita lo siguiente:

9.5.1. LAS DIMENSIONES

En cuanto a la evaluación de programas educativos –de orientación–, se han planteado dos modelos tridimensionales; el de Hammond (1973), que sugiere tres dimensiones a evaluar en estos programas: las características de los individuos, grupos o instituciones que están involucradas en el programa a evaluar, las variables características de la instrucción y los sistemas taxonómicos de conductas educativas susceptibles de ser evaluadas. El segundo modelo tridimensional lo presenta Hegarty (1988). Este modelo toma en consideración cinco niveles de análisis, cada uno de los cuales implica distintos criterios de análisis y diversas estrategias de valoración. El primer nivel de análisis está referido al estudio del entorno social, concretándose en cuestiones socio-políticas. El segundo nivel, corresponde a la delimitación espacial de la administración responsable de los servicios comprometidos con el desarrollo del programa. Dos cuestiones son importantes en este nivel: la definición de la política concreta y la extensión de la aplicación del programa. El tercer nivel lo constituye el análisis sobre la escuela donde se aplica el programa. El cuarto nivel corresponde al análisis sobre el programa y el quinto nivel corresponde al análisis sobre las características de los alumnos y de su evolución o cambio. Estos cinco niveles de análisis se han sintetizado en tres dimensiones o variables: el alumno, el programa y la clase.

9.5.2. LOS INDICADORES

Al concretar las dimensiones o variables de la evaluación de un programa de orientación, surge de inmediato la determinación de los indicadores pertinentes a cada variable, mediante los cuales se valora el programa.

Se entiende por Indicador las medidas o estadísticos que deberán informar a los políticos, educadores y/o público en general acerca de las cuestiones relevantes que constituyen el objeto del programa. Los indicadores deben permitir conocer cómo funciona, si progresa en sus objetivos y qué problemas específicos se plantean relacionados con la implantación del mismo (Oakes, 1986, Blank, 1993). Asimismo, debe aportar información sobre los cambios necesarios para incrementar la calidad del programa y para valorar sus resultados finales (Blank, 1993).

La selección de los indicadores esta vinculada a los objetivos del programa de orientación; de igual forma, la diversidad contextual, social, cultural y personal debe ser contemplada, en la medida de lo posible, en la selección de los indicadores con el objetivo de que el análisis del programa sea valido. Los indicadores que usualmente se han utilizado en la valoración de programas educativos son: referentes a los alumnos: la edad, el sexo, la salud física y el bienestar, las habilidades cognitivas y de aprendizaje, el desarrollo socio-emocional y de la personalidad, los hábitos, y la satisfacción hacia el programa; referente a la familia, se hace evidente en los programas de orientación, la incidencia de ella. La actitud educativa de los padres, la estabilidad de la relación afectiva y social entre los miembros de una familia, la armonía de la relación de la familia con la escuela, la participación de los padres en la dinámica escolar, y el compromiso de la familia con determinado programa de orientación, fomentan o deterioran el desarrollo personal y vocacional del estudiante asistido en la escuela. Referente a los educadores, los indicadores que más se han utilizado en la evaluación de programas de orientación, están referidos a: los datos psicobiológicos, las actitudes hacia los programas de orientación y hacia la práctica educativa. En los datos psicobiológicos se mencionan: el sexo, la edad, la etnicidad, la salud y el grado de bienestar personal. La actitud de los profesores hacia los programas de orientación representa un indicador que modifica

sustancialmente el resultado del programa, el reconocimiento del profesor sobre el valor educativo de un programa de orientación, el optimismo pedagógico, el deseo de comunicación, colaboración y predisposición hacia el programa también inciden significativamente en la implantación y el impacto del programa. Por otra parte, la valoración de la práctica educativa permite identificar las estrategias que usa el docente en la implantación del programa objeto de evaluación, estrategias didácticas, estrategias de formación de grupos de aprendizaje, la eficacia didáctica del docente y de los recursos conforman la lista indicadores que deben ser tomados en cuenta a la hora de evaluar un programa.

Referente al contexto educativo donde se realiza la intervención, Oakes (1989) ha propuesto tres sistemas de indicadores: la oportunidad que la escuela le ofrece al alumno para acceder al conocimiento, la presión de la escuela hacia el logro académico y personal, y las condiciones profesionales de los docentes. Con respecto al primer indicador, la calificación profesional del docente, el equipamiento escolar, los recursos, actividades de enriquecimiento expresados en cursos, seminarios planificados y ofrecidos a los alumnos, visitas externas al centro educativo, conforman un conjunto de elementos dignos de tener en cuenta, cuanto se está analizando el contexto educativo donde se lleva a cabo la implementación de un programa de orientación. Referente a la presión ejercida por la escuela sobre profesores y alumnos hacia la consecución de logro, se puede detectar mediante índices relativos a la densidad del trabajo para hacer en casa, la importancia dada a las clases, la motivación empleada en los centros escolares. En cuanto al tercer indicador se pone en evidencia a través de índices tales como el salario, la ratio alumno / profesor, el tiempo para preparar los programas.

Referente a la eficiencia del sistema educativo, indicadores como: la tasa de promoción, la tasa de repetición, la tasa de abandono, el índice de producción de graduados, la tasa de costo / producto,... conforman indicadores objetivos de la eficiencia de programas.

Con respecto a los diseños empleados en la evaluación de programas educativos se ha comprobado que el diseño cuasiexperimental es el más utilizado.

9.6. FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

Rodríguez (1995) considera que las funciones de la evaluación de programas de orientación pueden asumirse desde dos perspectivas distintas.

1. Desde el punto de vista externo, la evaluación servirá para:
 - Conseguir datos empíricos e información sobre las características del programa
 - Arrojar datos que expliquen los efectos globales del programa.
 - Con el estudio reflexivo de los resultados, planificar y decidir nuevas políticas de intervención que faciliten la innovación, la diseminación y la información a los usuarios.
 - Auxiliar en la toma de decisiones sobre la disponibilidad de recursos y racionalización de medios.
 - Poner sobre el tapete el análisis sobre los costos, para deducir la rentabilidad económica del programa.
2. Desde el punto de vista interno la evaluación permitirá:
 - Comprobar si el programa logra cumplir sus objetivos para cambiarlos o no.
 - Proveer de información rigurosa sobre la marcha del programa y sobre las necesidades de readaptación.
 - Analizar comprensivamente el programa para determinar su efectividad, que bondades y limitaciones tienen y como reacciona frente a determinadas situaciones.

9.7. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

La evaluación de los programas de orientación plantea muchos objetivos, dependiendo del propósito que se marque el evaluador o las personas e instituciones que soliciten la evaluación. Depende también de los objetivos del propio programa, y de otros factores ya analizados. En consecuencia, los objetivos de la evaluación pueden estar encaminados a:

- Documentarse e informarse sobre el programa.

- Justificar la implementación del programa.
- Justificar el programa.
- Rendir cuentas sobre el programa.
- Desarrollar una política decisoria.
- Planificar y asignar recursos.
- Dirigir y supervisar.
- Validar y acreditar el programa.
- Estimar el impacto del programa.
- Mejorar el programa.

9.8. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN

La evaluación de programas de orientación ha confrontado múltiples problemas que van desde la actitud del propio orientador hacia la evaluación, pasando por las limitaciones del programa y los mitos referidos a la función de la orientación y finalmente las limitaciones de recursos. Sin embargo, la evaluación de programas de orientación debe ser el centro de toda la planificación de la acción orientadora, que genera una interacción entre todos los elementos del programa, es decir, ha de establecerse las relaciones entre el diagnóstico de necesidades, los objetivos del programa, el diseño del programa, la implementación y los resultados finales de dicha aplicación.

En este sentido, Sanz (1996) propone el cumplimiento de los siguientes pasos básicos en el proceso de evaluación de programas de orientación:

9.8.1. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES

El diagnóstico de necesidades es la piedra angular sobre la cual se inicia la planificación de las intervenciones en orientación. Mediante ella se toma las decisiones fundamentales sobre: ¿Cuál es la forma de poder repartir los recursos disponibles para satisfacer las demandas o necesidades del entorno objeto de asistencia? ¿Cuáles necesidades son las prioritarias? Por otra parte, en todo análisis de necesidades es importante clarificar lo que entendemos por necesidad. A tal efecto, la necesidad se

entiende como el espacio o discrepancia que existe entre la condición deseada o aceptable y una condición real, observada o percibida y por análisis de necesidades entiende Kaufman (1982):

El análisis formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales –los que hay– y los resultados que se desean alcanzar, ordenan esas lagunas –NECESIDADES– en un orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa. (p. 75).

Así entendido el análisis de necesidades, el profesional de la orientación será ayudado por él en la toma de decisiones sobre la asistencia que debe proporcionar, en el suministro de información que puede ser compartida con otros grupos distintos que desean ver las necesidades satisfechas. Además, el análisis de necesidades le aporta al orientador las bases para lograr el compromiso, la aceptación, y el apoyo de todas las personas involucradas.

En la planificación del proceso de evaluación de un programa de orientación, el análisis de necesidades constituye el paso integral e indispensable de dicho ciclo continuo. Es el primer paso del ciclo de la planificación de la intervención, que comienza con la identificación de las necesidades, la búsqueda de soluciones alternativas, la selección de una de ellas, el diseño de la solución, la implementación y, finalmente, la evaluación.

De todo lo anteriormente analizado, se desprende la vital importancia que tiene el diagnóstico y análisis de necesidades en el ejercicio profesional del orientador. Pero, ¿cómo se hace un diagnóstico y análisis de necesidades? Esta interrogante seguramente plantea una necesidad del profesional para poder racionalizar mejor su función y ejercicio profesional. Es una necesidad sentida lograr acceder al conocimiento de cómo proceder ante dicho diagnóstico y análisis. Diferentes autores han dado respuesta a esta interrogante. Para ilustrar el proceso aquí analizado presentamos la siguiente guía para el diseñar estudios de análisis de necesidades llevada a cabo en Illinois (EE.UU.) 1981, y que reproduce Sanz (1996, pp. 86-91).

9.8.1.1. GUÍA PARA DISEÑAR UN ESTUDIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

A) Preparación

1. Determinar los elementos claves del análisis de necesidades.
 - Identificar la finalidad que persigue.
 - Antes de empezar, asegurarse de que esa finalidad es defendible, por ejemplo ética y potencialmente viable.
 - Definir el cliente y otras audiencias.
2. Clarificar las razones y motivos del estudio.
 - ¿Cuáles son las razones expuestas o establecidas?
 - Seleccionar las personas o los grupos para participar en el programa, interpretación de los resultados del programa, localización de fondos, modificación de la matrícula, interpretación de los resultados del programa.
 - ¿Qué otras razones existen que no han sido expuestas? (justificar una decisión previa para cancelar un programa).
 - Decidir si tiene que hacer un análisis de necesidades (estar seguro de un resultado razonable antes de comenzar).
3. Hacer una aproximación inicial de las necesidades de información del cliente y de las audiencias.
 - ¿Cuáles son sus problemas? (¿Qué estudiantes o escuelas tienen más necesidad de ayuda? ¿Qué áreas del currículo son más deficientes? ¿Qué nivel de conocimiento y qué competencias necesitarán poseer el estudiante una vez finalizado un programa concreto?).
 - ¿Qué información cree que necesitan? (Juicios del profesor, análisis de registros anecdóticos, puntuaciones de tests).
4. Asegurar y mantener la viabilidad política.
 - Implicar a una serie de miembros claves en el diseño del estudio (padres, directores, profesores, estudiantes).
 - Mantener la comunicación con esos grupos durante el estudio.
5. Describir a los sujetos objeto del estudio.

- (Analizar la población en variables como número, sexo, localización, experiencias relevantes)
6. Identificar otras variables de interés.
 - ¿Qué necesitamos hacer sobre el entorno? Su carácter urbano, rural, político, económico, geográfico).
 - ¿Qué variables del programa son de un interés particular? (Las metas, los procedimientos, los componentes del programa).
 - ¿Qué variables de resultado deberían controlarse? (logros en el área intelectual, emocional, vocacional,).
 - ¿Qué juicios se deberían obtener sobre la existencia e importancia de las necesidades? (de los padres, de los estudiantes, de los componentes del programa)
 7. Formular el diseño general del estudio.
 - Definir los términos claves (necesidad, análisis de necesidades)
 - Describir los procedimientos que se van a utilizar (encuestas, administrar test, estudio de casos).
 - Resumir los criterios que se ven como apropiados para juzgar el estudio.
 8. Desarrollar un plan de acción.
 - Presentar un esquema detallado de los procedimientos que van a utilizar incluyendo las actividades de obtención de datos, y análisis e informe sobre los mismos.
 - Especificar el apoyo que será necesario para llevar a cabo dicho procedimiento, incluyendo el propio staff del programa, facilidades y ayuda financiera.
 9. Resumir los acuerdos formales que estarán presentes en el análisis de necesidades.
 - Identificar de forma clara las partes del acuerdo.
 - Trazar la responsabilidad y autoridad de cada participante para llevar a cabo las diversas partes del estudio.
 - Especificar los informes y otros productos que se van a producir.

B) Implementación

1. Adquirir la instrumentación necesaria.
 - Especificar las fuentes de información: la literatura profesional, expertos padres, equipo,...
 - Operacionalización de las variables de interés: usar técnicas como búsqueda de literatura, escalas de observación, cuestionarios, entrevistas,...
2. Recoger los datos.
 - Utilizar técnicas de muestreo adecuadas (muestreo de azar, estratificado, sistemático)
 - Obtener los datos básicos.
 - Procesar los datos obtenidos (verificación, codificación, almacenamiento)
3. Analizar y sintetizar los datos obtenidos.
 - Describir el problema de la forma más completa que permitan los datos, establecer especialmente las metas, el diseño, el proceso, los costos y los resultados del programa.
 - Describir los sujetos de la forma más completa que permitan los datos, especialmente sus niveles de desarrollo y sus actitudes hacia el programa.
 - Hacer un listado de los problemas o preocupaciones obtenida en los datos del programa y de los estudiantes, por ejemplo, mala administración, metas poco realistas, pobre apoyo de los padres, estudiantes poco motivados, ...
 - Buscar cualquier tipo de evidencia que apoye o refute los problemas y preocupaciones identificadas, las evidencias pueden estar en una entrevista, o protocolo de observación, o en otros datos que no han sido analizados en detalle. ...
4. Presentar los resultados.
 - Establecer los niveles de información (resumen, informe principal y técnico).
 - Determinar los contenidos del informe (finalidad y diseño del estudio, predilección de los investigadores, descripción del problema, y de los sujetos, identificación e investigación de los problemas, análisis de discrepancias,

análisis comparativos, conclusiones y proyecciones, recomendaciones y limitaciones del estudio).

- Presentar los resultados a través de algún medio apropiado: informe impreso, presentación oral, radio,...

C) Aplicación

a. Analizar el mérito del estudio

- Examinar la adecuación técnica sobre datos como: objeto definido, entorno definido, validez, fiabilidad, objetividad.
- Analizar su utilización especialmente con respecto a su oportunidad, alcance, relevancia, diseminación, credibilidad e importancia.
- Analizar la practicabilidad respecto al diseño realista y a consideraciones de costo.

b. Aplicar las conclusiones y proyecciones.

- Ayudar al cliente y a otras audiencias a aplicar los resultados a sus situaciones particulares.
- Ayudar a las audiencias a hacer un completo uso de los resultados: clarificar objetivos, establecer prioridades, encontrar fondos apropiados para el desarrollo del programa, analizar los planes del programa, analizar datos de los resultados.

9.8.2. ESTABLECIMIENTO DE METAS Y OBJETIVOS

Identificadas las necesidades mediante el procedimiento anteriormente analizado, el orientador procede a la jerarquización de las mismas mediante el criterio de recursos humanos y materiales disponibles, y clarifica las metas y los objetivos a lograr con el programa. Las metas corresponden a los fines generales del programa que generalmente no son medibles. Los objetivos constituyen logros en términos de conductas observables y medibles. Este paso del proceso le imprime significado y dirección a lo que se pretende lograr con el programa.

9.8.3. DISEÑO DEL PROGRAMA

El siguiente paso del proceso de evaluación de programas lo constituye, la elaboración del programa que contempla las actividades, los recursos, la temporalización,..., todo en función de las metas y objetivos ya establecidos. Es la planificación del programa mediante el cual se pretende satisfacer las necesidades de los destinatarios.

9.8 4. RECOGER Y MEDIR CUATRO TIPOS DE DATOS

- a. Los datos de reacción. Estos datos corresponden a las actitudes, los sentimientos, y las impresiones de los destinatarios hacia el programa. Su medición permite determinar si los participantes obtuvieron provecho de las actividades del programa y pueden ser obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas aplicadas inmediatamente después de aplicadas las actividades.
- b. Los datos de aprendizaje. Son datos utilizados para conocer la medida en que los participantes de un programa de orientación vocacional han adquirido conceptos claves, principios, procedimiento de toma de decisiones, técnicas para conocer y analizar la información personal y profesional. Estos datos corresponden a los aprendizajes concretos que se deben lograr con la aplicación de las actividades determinadas y se logran después que los participantes han cumplido con la actividad, mediante cuestionarios, entrevistas, simulaciones,... Otra función de estos datos está referida a comprobar la efectividad de las actividades y estrategias utilizadas en la planificación.
- c. Los datos de conducta. Estos datos están relacionados con el logro de cambio de conducta y la realización de acciones específicas. Se centran en la conducta desplegada por los participantes una vez que han concluido las actividades, y muestran la diferencia de conductas asumida luego de las actividades. Estos datos no son fáciles de recoger inmediatamente después del concluido el programa. Los cambios de conducta generalmente han de medirse después de tres o seis meses de concluido el programa y se utilizan frecuentemente instrumentos como las entrevistas individuales, grupales, los cuestionarios de seguimiento,...

- d. Los datos de los resultados. Corresponde a estos datos la información sobre los logros alcanzados en función de los objetivos y las metas del programa. Mediante ellos se contabiliza el programa, se sacan los costes y los beneficios. Se sabe si se lograron satisfacer las necesidades que dieron origen a la planificación del programa y a su implementación.

9.8.5. INFORME Y UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

El informe constituye el último paso del proceso de evaluación de un programa y la cara pública de este proceso. Mediante aquel los resultados logrados a través de ella, son comunicados, compartidos, transmitidos en forma oral o escrita a las personas involucradas y las interesadas en la satisfacción de las necesidades. ¿Qué debe contener un informe de evaluación? ¿Cómo informar? Son dos interrogantes necesarias de responder para el orientador, pues ellas le indicarán qué hacer con toda la información y el análisis que ha realizado sobre el programa. En tal sentido Fernández (1996) presenta un esquema que ilustra sobre el contenido y la forma de presentar el informe de evaluación.

¿Qué debe contener el informe?

Los apartados que en él deben figurarse son los siguientes:

- Portada.
- Resumen.
- Información del objeto a evaluar.
- Estudio valorativo propiamente dicho.
- Resultados.
- Discusión.
- Conclusiones y Recomendaciones.

¿Qué contenidos deben encontrarse en cada uno de los apartados mencionados?

- La Portada.
 1. Nombre del programa evaluado.

2. Nombre del evaluador.
 3. Quién solicitó la evaluación.
 4. A quién va dirigido.
 5. Fecha y duración de la evaluación.
 6. Fecha del Informe y firma del Evaluador.
- Resumen. Debe contener estrictamente lo esencial de la evaluación, estar bien redactado y figurar resumidamente los siguientes tópicos:
 1. Objetivo de la evaluación.
 2. Breve descripción del problema.
 3. Cuáles son los más importantes hallazgos en función de los propósitos de la evaluación.
 4. Cuáles son las más importantes recomendaciones que se derivan de la evaluación.
 - Información del objeto de la evaluación. Es una síntesis de:
 1. Datos sobre la planificación del programa.
 2. Descripción de los recursos humanos, materiales y de las acciones e infraestructura que requiere.
 3. En su caso, formulación de la teoría del programa.
 4. Metas y objetivos.
 5. Unidades a las que se ha sometido el programa.
 6. Contexto de implantación.
 7. En su caso, grado y nivel de implantación del programa.
 - El estudio valorativo. Es una síntesis de todas las fases del proceso de evaluación a través del siguiente esquema:
 1. Objetivos de la evaluación. Figuran en estos objetivos tanto objetivos iniciales de la evaluación como aquellos que se hayan incorporado durante el proceso de evaluación.
 2. Barreras. Todo impedimento o barrera encontrada durante el proceso de evaluación debe ser reflejado en este apartado del informe.
 3. Contextos evaluados. Detallar solo los contextos donde se ha procedido a la evaluación y las razones de que estos contextos hayan sido seleccionados.

4. Sujetos/ Unidades. Debe referirse a la forma como se seleccionaron los sujetos y sus características más relevantes.
 5. Operaciones observadas. Corresponde este apartado a la selección de las variables en función de los objetivos y metas del programa y los instrumentos que permitirá recoger la información, con sus garantías científicas sobre medidas, indicadores, ...
 6. Diseño. Justificación y diseño utilizado.
 7. Procedimiento. Referir todos los pasos de la recolección de datos.
 8. Análisis de datos. Representados por los análisis estadísticos a que fueron sometidos los datos, con su respectiva justificación.
- Los Resultados. Deben figurar en forma ordenada de acuerdo con los propósitos de la evaluación y de la secuencia del análisis efectuado; empezando por los análisis descriptivos y haciendo referencia también no relacionados con los objetivos planteados, pero relevantes para el programa.
 - La Discusión. Debe responder a las siguientes interrogantes: ¿existen resultados significativos que avalen el mérito, valor o éxito del programa?, ¿qué etiquetas valorativas deben ser utilizadas (eficacia, efectividad, eficiencia)?, ¿qué resultados responden a qué propósitos de la evaluación?, ¿qué resultados encontrados son contradictorios?, ¿qué explicaciones alternativas pueden darse sobre los resultados?, ¿qué semejanzas y diferencias existen entre el estudio valorativo realizado y otros estudios y valoraciones sobre el mismo programa?, ¿qué puntos críticos tiene la evaluación realizada?.
 - Las conclusiones y recomendaciones. Es la esencia de los resultados y de acuerdo con ellos, qué cambios se proponen en el programa, qué nuevas predicciones pueden establecerse y que recomendaciones se pueden adelantar para futuras evaluaciones.
 - ¿Cómo informar? Corresponde a la segunda cuestión referida al informe. Al respecto la elaboración escrita es la primera. El informe oral es la siguiente forma y en algunos casos también se informa a la prensa y organismos que solicitan los resultados de la evaluación

9.9. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS UTILIZADOS EN ORIENTACIÓN

En cuanto a los modelos más utilizados en la evaluación de programas de orientación. Rodríguez (1995) plantea que hoy contamos con los siguientes modelos:

- a. Los modelos objetivistas, que incluyen la evaluación basada en objetivos de R.W. Tyler, la planificación evaluativa de L.J. Crinbach y el modelo CIPP de D. Stufflebeam.
- b. Los modelos subjetivistas. En esta categoría encontramos los modelos respondientes de R.E. Stake, la evaluación iluminativa de M. Parlett y D. Hamilton, la evaluación democrática de B. McDonald y los españoles Colás, Martínez y otros proponen el modelo crítico de evaluación.

Asimismo, Sanz (1996) propone los modelos de evaluación de programas de orientación educativa y los modelos de toma de decisiones. La evaluación de programas en orientación plantea dos situaciones importantes, por una parte ¿Qué hace el orientador?, y por la otra, ¿cuáles son los efectos que produce el trabajo del orientador en los estudiantes y en el resto de los destinatarios de su trabajo?, estas dos interrogantes nos ubican en primer lugar, en la evaluación de proceso y en segundo lugar, en la evaluación de producto o de resultados y utilizan tanto datos cualitativos/ descriptivos como la información cuantitativa. Atkinson, Furlong y Janoff (1979) presentan un modelo de evaluación de programas muy utilizado en el campo de la orientación. En este modelo, la acción del orientador y el efecto de la acción del mismo, más el tipo de datos que utiliza forma un sistema de clasificación de datos dividido en cuatro categorías e identificados como: el eje horizontal cuyas categorías representan las actividades y los efectos de la orientación, y el eje vertical sitúa las fuentes de la información cualitativas/ descriptivas y cuantitativas, generando cuatro categorías de datos:

- **Categoría I. Datos cualitativos o de proceso.**

Estos datos presentan una fundamentación filosófica, legal y teórica, descriptiva de las actividades del orientador, en otras palabras, esta información le asigna valor a la actividad del orientador, entre los datos que incluya esta categoría podemos

mencionar: la actividad de suministrar tests, la información personal y profesional, el uso de documentación jurídica, los estadios de desarrollo vocacional de Super que fundamentan una intervención de orientación, la ratio orientador/ alumno, el diagnóstico de necesidades, los servicios remediales, preventivos y de desarrollo suministrados por el departamento de orientación, la función del orientador en el programa,...

- **Categoría II. Datos cualitativos-producto**

Estos datos reportan información sobre la efectividad de la intervención, representan el valor de los resultados de la acción orientadora y se utilizan instrumentos como la encuesta, el cuestionario, la autoevaluación para recoger la información, e involucra a todos los participantes.

- **Categoría III. Datos cuantitativos de proceso**

Este tipo de información esta referida a datos numéricos sobre la acción del orientador, sobre la frecuencia de las actividades del orientador, el tiempo que utiliza en el suministro de dichas actividades y el costo de ellas. Autores como Faichild (1986) han propuesto procedimientos para analizar el tiempo utilizado por el orientador en el ejercicio de sus funciones. En este sentido, identificar los servicios suministrados por el orientador, desarrollar un sistema de códigos para registrar las actividades, establecer un registro de actividades, sintetizar la información, comunicar la información y tomar decisiones constituyen formas de recopilar la información correspondiente a esta categoría y le proporcionan al orientador la posibilidad de ver cómo funciona su programa y la comparación los datos de su programa con los datos de los programas de otros orientadores.

- **Categoría IV. Datos cuantitativos-producto**

Los resultados del programa de orientación referidos a frecuencia y la efectividad de dicho programa, constituyen los datos correspondientes a esta categoría. Es la dimensión numérica obtenida mediante procedimientos experimentales o cuasi-

experimentales de los efectos del programa, es una evaluación sumativa del programa.

¿Cómo lograr esta información? La respuesta a esta interrogante está vinculada a la determinación de las metas a lograr con el programa, en consecuencia ellas deben estar definidas en términos específicos, concretos y medibles. Asimismo es importante establecer la ponderación en cuanto al peso que cada meta tiene.

Estas cuatro categorías de datos proporcionan información de importancia para docentes, estudiantes, directivos y responsables de las políticas educativas.

Atkinson et al. (1979) y Gordillo, (1986) plantean los siguientes pasos a fin de lograr una evaluación más proactiva en los programas y actividades de los orientadores.

1. Identificar el tipo de datos en los que se esté más interesado, por ejemplo los datos sobre las metas logradas.
2. Identificar las diferentes audiencias.
3. Identificar las cuestiones evaluativas y los tipos de información o categorías de datos en los que cada uno de los implicados está interesado.
4. Finalmente, identificar el cómo, es decir, el procedimiento a seguir en la evaluación para lograr la información necesaria

En segundo lugar, Sanz (1996) plantea los modelos de toma de decisiones, donde se encuentran: los modelos de Alkin (1969), y de Stufflebeam (1971)

Con respecto al modelo de Alkin, Pace Friedlander (1978) proponer los siguientes puntos básicos a decidir:

- La selección del problema que implica la realización del diagnóstico y análisis de necesidades.
- La selección del programa que implica la planificación de la intervención.
- Evaluar el funcionamiento del programa que implica la evaluación de la implementación o de proceso.

- El mejoramiento del programa que implica la evaluación de progreso.
- Finalmente la certificación del programa que implica la evaluación del resultado.

El modelo de Stufflebeam o modelo CIPP, es decir, Contexto, Entrada (Input), Proceso, Producto. Este modelo centra al orientador como el responsable de la evaluación del programa y mediante este enfoque estructurado y comprensivo se obtiene la información en forma continua, lograda en periodos de tiempo concretos y referentes a todos los rasgos importantes en la evaluación del programa. Mediante la evaluación del contexto se obtiene la información para tomar decisiones sobre la planificación de la intervención y los objetivos de la misma; la evaluación de entrada proporciona información para decidir el diseño del programa. La evaluación del proceso proporciona información sobre la implementación con el fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño y finalmente, la evaluación de producto proporciona información para decidir la rectificación, la aceptación o abandono del programa. La evaluación de contexto implica la realización de diagnóstico y análisis de necesidades y el desarrollo de las metas y objetivos de la intervención; la evaluación de entrada incluye la realización del diseño del programa de intervención y el diseño de la implementación del mismo, la evaluación del proceso incluye la aplicación piloto del programa, la evaluación de los resultados de la aplicación piloto del programa y la institucionalización del programa y la evaluación de producto implica la realización de la evaluación de los resultados de la aplicación piloto y de la institucionalización del programa.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

¿Por qué escogimos la orientación vocacional como tema de investigación? ¿Por qué hacer una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media? ¿Por qué aplicarla en el Colegio Pío XII de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela? Estas preguntas nos permiten ubicar la pertinencia del objeto a investigar. Así mismo, el afán de acercarnos a un conocimiento cada vez más elaborado sobre el área de orientación profesional y su aplicación en el ámbito educativo han guiado la motivación para estudiar este tema.

Asimismo, el ejercicio profesional como orientadora en el nivel de Educación Media y Diversificada ha generado la reflexión, el repensar sobre la asistencia suministrada a los estudiantes en su desarrollo vocacional, basado más en la intuición y la sensibilidad que en el proceso sistemático, pensado, sistémico y guiado por la teoría orientacional profesional. De igual forma, el ejercicio de la docencia universitaria en Orientación Profesional ha planteado reflexiones en torno al ingreso y permanencia de los estudiantes en la carrera que escogen.

Con respecto a la pertinencia de la propuesta, es significativo que la política educativa venezolana desarrollada a través del tiempo no ha hecho un planteamiento permanente, coherente y rector sobre orientación vocacional suministrada en centros de Educación Media. Los intentos que se han ensayado no han tenido continuidad y no se ha evaluado su impacto social, educativo e individual.

En cuanto a la elección del objeto propuesto, sobre la presentación del Programa, consideramos que es un aporte para ayudar a sistematizar el proceso de madurez vocacional, la toma de decisión y la operacionalización de la misma a fin de lograr un alumno satisfecho con sus estudios, su rendimiento académico y su vida profesional ulterior. Es así como presentamos un diseño de intervención orientadora para los alumnos de Educación Media.

De igual modo, el desarrollo sistemático de la orientación vocacional en la Educación Media conduce al uso eficiente de los recursos financieros que se invierten en el sistema público de educación en Venezuela, pues al tomar una decisión de carrera acertada se optimiza esta inversión. Al mismo tiempo, la orientación vocacional puede ser considerada como un factor cualitativo en los procesos de innovación educativa.

Pensamos que un programa de orientación vocacional para el nivel de Educación Media venezolana, centrado en la asistencia sistematizada en la escuela, puede resultar suficientemente atractivo, persuasivo y efectivo en la toma de decisiones vocacionales, que repercutirá en una satisfacción laboral, en una eficaz y eficiente actuación en el trabajo.

En cuanto a la elección del nivel, consideramos que la mejor y mayor acción desplegada en él, con respecto a orientación vocacional, va a generar menos insatisfacción, mayor conciencia de los estudiantes por lo que están haciendo, mejor rendimiento académico y, sobre todo, se reduciría el fracaso escolar. Asimismo, consideramos que su aplicación en el Colegio Pío XII de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, garantiza toda la información que necesitamos para verificar su efectividad en el proceso y al concluir su aplicación, pues representa una institución de Educación Media del estado Táchira con suficiente instalación física, matrícula estudiantil, plantilla profesoral y comunidad educativa.

A lo anterior se agrega que la aplicación de este programa en un centro público de Educación Media, como el escogido, garantiza que la asistencia se les suministrará a estudiantes que posiblemente también intentarán ingresar en un centro público de educación superior.

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Para muchos docentes, jóvenes, padres y representantes, los alumnos de Educación Media y Diversificada no reciben una asistencia en orientación vocacional que les proporcione herramientas que hagan posible una toma de decisión de carrera con firmeza, conciencia y responsabilidad. Esta apreciación muy generalizada no tendría ninguna

relevancia si los destinatarios del sistema educativo evidenciaran un tránsito efectivo y eficiente tanto en su formación profesional como en el desenvolvimiento laboral. Menos aún si la consecución de una plaza de estudios en una universidad o en el campo laboral se lograra sin mucha dificultad.

En Venezuela, la ubicación del contingente de jóvenes en la educación profesional y su ulterior ingreso en el campo laboral ha resultado, tanto para las instituciones educativas como para el sector laboral, un verdadero problema.

A través del tiempo se ha venido observando que los institutos de educación superior resultan insuficientes e ineficientes frente a la asistencia y formación de un extenso colectivo de jóvenes que no encuentra ubicación ni en un instituto de educación superior ni en el campo laboral. De igual forma, el reducido número de alumnos que logra un cupo para estudiar, en algunas oportunidades, no tiene las mínimas inclinaciones hacia la carrera donde logró un cupo, y ello genera toda una situación digna de estudiar.

La reciente Constitución, publicada en Gaceta Oficial N° 36860 del 30 de diciembre de 1999, consagra en el artículo 106 lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos los niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia, y culminación en el sistema educativo. La Ley garantiza igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quien se encuentre privado de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

De este artículo se desprende la gran importancia y responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación de los venezolanos en igualdad de oportunidades y condiciones y solamente limitada por las aptitudes de cada cual.

Desde el punto de vista social, Venezuela presenta un deterioro marcado en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación. No todos los jóvenes escolarizables son escolarizados. Se genera entonces que un gran contingente de ellos no tengan oportunidades de acceso a los centros de educación superior o profesional y al mercado de trabajo de acuerdo con sus aptitudes y su diversidad sociocultural. Esta situación de desigualdad frente al derecho democrático de la educación ha generado un movimiento en el del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y del Consejo Nacional de Universidades con el fin de democratizar la educación, pilar fundamental del desarrollo autónomo y sostenido del país.

En este sentido, se han diagnosticado necesidades a partir de las cuales se presentó una reforma curricular. Las universidades han estado revisando sus políticas de ingreso, permanencia y egreso de profesionales, El Consejo Nacional de Universidades ha realizado investigaciones sobre el desempeño de los estudiantes de educación media en el proceso de selección para optar a un cupo en la educación superior y sobre la efectividad de los sistemas de ingreso al nivel superior.

También, a partir de estos diagnósticos y evaluaciones se ha reiterado la urgente necesidad de asistir, desde la escuela, al desarrollo vocacional de los venezolanos. Se entiende que dicha asistencia propicia tanto un proceso de mejoramiento de la calidad de servicio educativo prestado como el desempeño del estudiante en su formación profesional, pues su ingreso a los centros de formación será asistido mediante programas que atiendan el desarrollo vocacional de los niños, jóvenes y adultos.

Pues bien, el programa de Orientación Vocacional propuesto en esta tesis doctoral tiene como finalidad la asistencia a la diversidad socio-cultural, personal y psicológica del estudiante de educación media, a fin de facilitar el acceso a los centros de formación profesional tal como está planteado en el ordenamiento jurídico vigente y, además, brindar un asesoramiento que favorezca el tránsito de la escuela al trabajo.

Este programa se ha diseñado con la intención deliberada de proporcionar, desde la escuela, una asistencia, sistemática, continua, adaptada al desarrollo vocacional de los

estudiantes de educación media y operacionalizada en los centros educativos a través de los profesores guías, asesorados por el orientador del plantel y apoyados por los directivos del mismo.

El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” se aplicó en el Colegio Pío XII ubicado en San Cristóbal, estado Táchira de Venezuela, a todos los estudiantes del ciclo de Educación Media y Diversificada del plantel.

Entendemos que es impostergable para los centros de educación diversificada el suministro del asesoramiento en materia de orientación vocacional y es precisamente ubicada en esta necesidad socialmente sentida que se inscribe este trabajo de investigación.

1.3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Mejorar la situación actual de la orientación profesional en Educación Media, Diversificada y Profesional en Venezuela, mediante la presentación del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” y la ulterior investigación evolutiva sobre él.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO 1:

Analizar las necesidades de orientación profesional en los alumnos de la Educación Media venezolana para buscar su satisfacción en este nivel.

OBJETIVO 2:

Analizar los diferentes modelos teóricos de orientación profesional y su aplicación en el ámbito educativo venezolano para diseñar un programa de orientación vocacional que satisfaga las necesidades de orientación de los estudiantes.

OBJETIVO 3:

Elaborar una propuesta de intervención de orientación vocacional para los alumnos del nivel medio, aplicarla y evaluar los resultados sobre sus efectos, tanto en el proceso de aplicación como al término del mismo.

1.5. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Actividad: Sucesión de ejercicios aplicados, organizados ordenada y progresivamente y de una manera didáctica (adecuada a los niveles y características de orientado) para conseguir alcanzar objetivos concretos del programa de intervención.

Aptitudes: Patrones relativamente estables de diferencias individuales frente a la constelación de componentes del procesamiento de información.

Asertividad: Habilidad social mediante la cual el sujeto es capaz de expresar sus cogniciones (creencias, juicios, valoraciones), sus sentimientos y sus motivaciones (deseos, intereses, esperanzas) de manera que logre los objetivos predeterminados en la interacción.

Autoconcepto vocacional: Dimensión ocupacional del concepto de sí mismo. El proceso de desarrollo vocacional consiste, esencialmente, en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo.

Autocontrol: Capacidad de posponer refuerzos inmediatos y menores por otros mayores pero diferidos. Es la capacidad de demorar la satisfacción.

Autoeficiencia vocacional: Expectativas que el sujeto tiene frente a la realización de tareas. Son creencias sobre las habilidades que tiene el sujeto para efectuar dichas tareas con éxito.

Autoestima: Medida en que una persona se aprueba y se acepta a sí misma y se considera como digna de elogio, ya sea de una manera absoluta o en comparación con otros.

Biodatos: Acontecimientos biográficos referidos a hechos pasados que otorgan información sobre la historia personal y las experiencias de un individuo. Se trata de información que nos ofrece la concepción que tiene el individuo sobre su propia historia. (Gunter, 1993).

Estilos de Aprendizaje: Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de cómo perciben los alumnos e interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Estrategia: Plan de acción o conjunto coherente de técnicas con las que se intenta cambiar la conducta vocacional de una persona, grupo de individuos, o de una organización.

Extroversión: Característica de la personalidad mediante la cual el sujeto está orientado predominante hacia afuera.

Intereses vocacionales: Son respuestas afectivas que da un individuo a estímulos ocupacionales relevantes. En este sentido la preferencia que muestra el sujeto se basa en la relativa deseabilidad de los aspectos percibidos de los estímulos.

Intervención: Cualquier actuación, tratamiento o esfuerzo planificado para promover el desarrollo profesional y de carrera de una persona o un colectivo con el objeto de capacitarla para tomar decisiones vocacionales eficaces, inteligentes y responsables.

Introversión: Característica de la personalidad, mediante la cual el sujeto está orientado predominantemente hacia su interior.

Madurez Vocacional: Grado en que un individuo ha dominado las tareas de desarrollo vocacional, incluyendo tanto los componentes de conocimiento como actitudinales, apropiados para su etapa de desarrollo de carrera.

Motivación de logro: Variable energética de la motivación que determina el nivel de la aspiración vocacional.

Programa: Conjunto organizado de técnicas, estrategias y actividades, planteados en función de metas generales y objetivos específicos, definidos previamente, que se proponen alterar sistemáticamente la conducta vocacional de un grupo o de un individuo en un ámbito conductual concreto (escuela, trabajo, comunidad,...) en un período de tiempo dado. (Rodríguez, 1998, p. 242).

Servicios: Oferta globalizada funcional-directa o indirecta de ayuda técnica para la colocación y el empleo. Generalmente se planifican desde la perspectiva institucional y se ubican al margen de los centros educativos, aunque les pueden servir de complemento, y, en la mayoría de los casos, se intercomunican. El usuario suele tener libre acceso a la

información profesional, la colocación, el uso de los medios tecnológicos, la entrevista de colocación,...

Técnica: Aplicación coyuntural y limitada en el tiempo de los principios de la intervención orientadora para conseguir un objetivo concreto o para alterar una conducta vocacional.

Test: Tarea compuesta en cuya ejecución interviene una amplia gama de operaciones mentales o componentes. Los que miden los tests en la constelación de componentes del procesamiento de información.

CAPITULO VIII

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

8.1. PRESENTACIÓN

Una de las principales actividades de los orientadores es la de diseñar programas de intervención psicopedagógica, encaminados a satisfacer las necesidades de orientación de los sujetos. Junto al diseño de programas de intervención, surge de inmediato su aplicación y evaluación para conocer su efectividad y emprender la toma de decisiones sobre los posibles cambios, mejora y su aplicabilidad potencial.

Adentrarse en la evaluación de programas implica para los orientadores, el dominio de las teorías y metodologías sobre evaluación de programas sociales, conocer las teorías de evaluación, clarificar términos que usualmente se consideran sinónimos y no lo son y finalmente desarrollar habilidades aplicadas a la evaluación.

A fin de iniciarnos en este ámbito del conocimiento hacemos las siguientes precisiones conceptuales.

8.2. PRECISIONES CONCEPTUALES

En esta investigación entendemos por:

- **Investigación Evaluativa**

La aplicación de los principios y procedimientos de la investigación social para comprobar sistemáticamente la eficacia de un programa de intervención social. (De Miguel, 2000).

Es la investigación a través del método científico de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él. (Fernández, 1996, p. 23).

- **Evaluación de Programas**

Es el conjunto de principios, estrategias y procesos que fundamentan la evaluación de toda acción o conjunto de acciones desarrolladas de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social. (De Miguel, 2000).

- **Programa**

Es el plan, proyecto o servicio mediante el cual se diseña, organiza y se pone en práctica un conjunto de acciones y recursos materiales dirigidos a la consecución de una meta. (De Miguel, 2000b).

Para Fernández (1999, p. 477), el programa es “el conjunto específico de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implementados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas.”

- **Pertinencia**

Se define como la medida en la cual un programa responde a unas necesidades concretas de la población atendida.

- **Suficiencia**

Se define como la medida en la cual las acciones establecidas pueden ser suficientes y adecuadas para conseguir los propósitos que se persiguen.

- **Evaluación de Progreso**

Es la evaluación formativa o de proceso, realizada durante la implantación del programa pretendiendo determinar como éste, está actuando en los destinatarios.

- **Eficiencia**

Es la relación entre el valor de los resultados obtenidos y los medios puestos a contribución.

- **Eficacia**

Es la medida en la cual existe prueba de que los objetivos establecidos en el programa se han cumplido.

- **Efectividad**

Es la medida en la cual un programa ha alcanzado una serie de efectos.

- **Evaluabilidad**

Implica la medida en la cual un determinado programa esta listo para ser evaluado.

8.3. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Fernández (1996) sostiene que la evaluación tiene una función esencial y unas funciones específicas.

8.3.1 FUNCIÓN ESENCIAL

Toda evaluación fundamentalmente se propone hacer una toma de decisiones en torno a una determinada intervención, esta sería la función esencial de la evaluación.

8.3.2. FUNCIONES ESPECÍFICAS DE LA EVALUACIÓN

La autora plantea como funciones de la evaluación las siguientes:

1. Contabilidad pública y base para nuevas decisiones presupuestarias. El gasto debe hacerse no sólo con arreglo a principios legales sino ha de tomarse en cuenta unos principios de eficacia y eficiencia económica. Así, cuando se justifica un gasto estipulado para un programa y se han conseguido los objetivos previstos según unos

determinados indicadores, con base en ellos, se tomaran nuevas decisiones presupuestarías.

2. Justificación de las decisiones. Una valoración positiva de un programa, avala las decisiones que sobre él, se toman. En algunas oportunidades se solicita la evaluación del programa para tomar decisiones sobre él.
3. Actuaciones sobre el programa. La evaluación es el medio a través del cual se toman decisiones sobre el programa. Así, la evaluación puede realizarse para eliminarlo, sustituirlo o mejorarlo.
4. Contrastación de teorías. Como la evaluación de programas precisa de una metodología científica y en todo programa subyace una determinada teoría, una de las funciones de la evaluación de programas es la contrastación de teoría.

8.4. LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Conocidas las necesidades que se pretenden satisfacer mediante un programa, surge de inmediato la jerarquización de ellas. Seguidamente se da el establecimiento de un listado de objetivos y metas que de acuerdo con los recursos asignados puedan lograrse. Este procedimiento es el comúnmente seguido para la determinación de los objetivos de una intervención social. Entendemos que los objetivos de una intervención corresponde a lo que se desea conseguir, para demostrar que se ha solventado la situación problema, que dio origen a la planificación de la intervención. En este sentido compartimos la definición que Fernández (1996, p. 54), sostiene sobre objetivo: “es la específica descripción de un determinado resultado que se pretende conseguir porque pone de manifiesto que ha mejorado un estado de necesidad de un individuo o grupo de individuos.”

Para que un objetivo sea tomado como tal, ha de reunir una serie de condiciones y características, entre ellas:

- Estar claramente definidos.
- Ser específicos.
- Ser medibles.

- Ser fácilmente identificables.
- Ser factibles.
- Los objetivos no pueden ser incompatibles con otros objetivos.
- Ser cuantificados.

En la planificación de la intervención social y la evaluación de programas, conviene hacer la distinción entre la evaluación sobre la base de sus metas que se plantea con respecto a un programa y la evaluación libre de metas, pues los evaluadores al determinar si la evaluación que programa es de acuerdo con sus objetivos o metas o es libre de ellas, determinan también el procedimiento a seguir.

8.4.1. OBJETIVOS PROPIAMENTE DICHOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Los objetivos de la evaluación de programas están determinados de acuerdo a las funciones de los programas, con este criterio podemos establecer como objetivos de la evaluación los siguientes:

- Si el programa tiene como función verificar una teoría, los objetivos de la evaluación están encaminados a probar si determinada teoría es eficaz y adecuada para la resolución de los problemas sociales concretos.
- Si el programa centra su interés en los procesos de instrumentación de las estrategias de intervención y en los problemas prácticos de su aplicación, pues ellas determinan su eficacia, los objetivos de la evaluación estarán referidos a:
 - Estimar el mérito de las metas que se propone cada estrategia.
 - Determinar la calidad del diseño y planificación de las actuaciones a realizar.
 - Determinar el grado de cumplimiento y adecuación con que la planificación ha sido implementada.
 - Determinar la calidad y la utilidad de los resultados e impacto generado por el programa.
- Si el programa está centrado en promover un cambio social, el objetivo de la evaluación estará centrado en determinar a través de ella, si el cambio o transformación se ha logrado.

En términos generales podemos precisar como objetivos de una evaluación de programa los siguientes:

- Obtener información pertinente, válida y fiable que actúe como soporte para la emisión de juicios de valor.
- Estimar los resultados y la eficacia de los programas.
- Obtener conocimiento sobre los problemas específicos de la aplicación del programa.
- Contribuir a mejorar el programa.

8.5. SUPUESTOS O FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE JUSTIFICAN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Inicialmente se suele determinar como paradigma que justifica la evaluación de programas, los paradigmas clásicos que emplea la investigación social, a saber: el paradigma positivista, el naturalista, y el crítico. Pero estos paradigmas han resultado insuficientes y cuestionados en la fundamentación teórica de la evaluación de programas. Surge, entonces, la propuesta de un nuevo paradigma que explique la realidad social. Este paradigma se conoce con el nombre de diversidad paradigmática, donde el posicionamiento de la evaluación de programas está fundamentado en distintas informaciones a partir de estudios y métodos diversos que permitan obtener conocimientos más complejos, fiables y válidos.

Así mismo, esta diversidad paradigmática es asumida por Cook (1985) cuando propone el multiplismo como crítica y renovadora al simplismo paradigmático. El autor establece algunos puntos básicos del multiplismo, entre ellos:

- La utilización múltiple de enfoques teóricos.
- Probar múltiples modelos causales multivariados.
- Plantear múltiples hipótesis rivales.
- Establecer múltiples definiciones operacionales de las múltiples variables implicadas.
- Establecer objetivos múltiples que permitan múltiples análisis de resultados.
- Utilizar múltiples métodos de evaluación.
- Realizar múltiples análisis de datos y contraste de hipótesis.

Con respecto a los procedimientos metodológicos para la obtención de la información, surge igual cuestionamiento y limitación, si asumimos la defensa del procedimiento metodológico deductivo o inductivo. La posición asumida por el evaluador va a depender de lo que se quiera lograr con la evaluación; así, si lo que se busca es comprobar las relaciones entre los inputs y outputs u obtener conocimientos generalizables, es recomendable una metodología deductiva rigurosa; si lo que se quiere es comprobar y explicar lo que sucede en la aplicación para contribuir a mejorar el programa, se utilizará una metodología inductiva.

Entonces, no cabe en la evaluación de programas un posicionamiento unilateral frente a las metodologías cuantitativas y cualitativas, ambas son necesarias, de manera que la evaluación de programas como investigación social aplicada ha superado el debate entre metodología cuantitativa y cualitativa.

8.6. LA EVALUABILIDAD DE UN PROGRAMA

La evaluabilidad de un programa esta referida a la medida en la cual un determinado programa puede ser evaluado, la evaluabilidad puede ser considerada como un pre-requisito para proceder a hacer una evaluación de programa.

El considerar un programa inevaluable significa que ha sido mal planificado y que existen barreras que dificultan su evaluación.

Wholey (1979, 1983, 1987) ha identificado cuatro áreas problemáticas en la evaluación de programas que maximizan su dificultad e inoperancia:

1. Falta de definición del problema atendido por el programa implicado y los objetivos y resultados preestablecidos.
2. Carencia de base en la teoría del programa.
3. Carencia de claridad en los propósitos de la evaluación.
4. Carencia de claridad en las prioridades de la evaluación.

Asimismo, Fernández, R. y Hernández (1989) han elaborado un listado de cuestiones relevantes en la evaluación de programas, referido a calidad y obstáculos.

Por calidad entienden el rigor con que se lleva a cabo el ciclo de investigación y por obstáculo entienden los distintos problemas que pueden preverse existan durante la evaluación.

Dimensiones de calidad

- La evaluación de necesidades.
- El establecimiento de objetivos.
- La definición del programa.
- Los criterios de selección del programa.
- El nivel de implantación.
- El diseño de la evaluación.
- La calidad de las operaciones a observar.
- La información sobre el contexto.

Dimensiones de Obstáculos

- La aceptabilidad de la evaluación.
- La implicación del evaluador.
- La finalidad de la evaluación.
- Los costes de la evaluación.

8.7. LOS MODELOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

La evaluación de programas requiere del cumplimiento de dos condiciones básicas iniciales. Por una parte, hay que precisar el marco conceptual desde el cual se aborda el objeto de la evaluación y por otra, es necesario especificar los supuestos teóricos que fundamentan el modelo evaluativo adoptado para emitir juicios de valor sobre el programa.

En otras palabras, al elegir un modelo de evaluación estamos determinando la finalidad que justifica la evaluación que tenemos planteado llevar a cabo y centramos el paradigma que fundamenta el análisis desprendido de la evaluación hecha.

Existen diferentes enfoques a la hora de plantearnos una clasificación de los modelos de evaluación de programas. A saber:

A) Enfoques centrados sobre la finalidad

Este enfoque plantea la diversidad de propósitos a la hora de especificar la finalidad de la evaluación.

Con la intención de centrar por razones prácticas y hasta didácticas el abordaje sobre los propósitos de la evaluación de programas nos identificamos con el planteamiento de los autores Stecher y Davis (1991). Para ellos, los principales fines que determinan los procesos de evaluación se pueden agrupar en tres grandes bloques:

- Comprobar si los objetivos del programa han sido alcanzados.
- Recabar opiniones fundamentales sobre la valoración que hacen del programa las audiencias implicadas.
- Obtener información cualificada a partir de la cual se pueda tomar decisiones sobre el futuro de un programa específico.

Estos fines han dado lugar a la clasificación de los siguientes modelos de evaluación de programas:

8.7.1. MODELO CENTRADO EN LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para este modelo de evaluación, la finalidad reside en determinar si se han cumplido los propósitos o metas previstas. Si no se han logrado, cabría investigar la causa para determinar el origen del fallo. ¿Se debe a la teoría que sustenta el programa? ¿Diseño y aplicación del programa? Estas serían algunas de las interrogantes que habría que responder.

8.7.2. MODELOS ORIENTADOS A LAS AUDIENCIAS IMPLICADAS

En este modelo, el criterio fundamental a la hora de estimar la calidad y rentabilidad de un programa de intervención social, es la valoración que efectúa las personas implicadas y beneficiadas con el programa. Siendo los programas sociales una forma de intervenir para satisfacer las necesidades sociales, se entiende como hoy es muy importante tener en cuenta cuando se hace una evaluación, la implicación de la dimensión humana.

8.7.3. MODELOS ENFOCADOS HACIA LAS DECISIONES

Para este modelo, la evaluación de programas es el proceso más idóneo para recabar información relevante sobre los ámbitos del programa relativos al contexto, diseño, aplicación y resultados susceptibles de mejora.

Inferimos que estos tres modelos centrados sobre la finalidad, al relacionarlos con los fines de la investigación social cuáles son: verificar, comprender y transformar, guardan estrecha aproximación con los paradigmas clásicos de la investigación científica, a saber: El paradigma positivista, naturalista y crítico.

8.7.4. MODELO EVALUATIVO SOBRE COSTES-RESULTADOS

Toda intervención social mediante programas involucra la utilización de recursos que en la mayoría de los casos son públicos, necesarios de contrastar desde el punto de vista: costes-beneficios, costes-efectividad. Esta es la razón por lo que es incluido dentro de este enfoque, este modelo economicista orientado a determinar la relación entre los recursos empleados y los beneficios obtenidos.

B) Enfoques centrados sobre el criterio de valor

Es condición de una evaluación de programas la utilización de un criterio de valor establecido previamente, para evaluar la información recogida sobre el programa. Al respecto De Miguel (2000, p. 6), sostiene que cuando asumimos un criterio de valor,

estamos tomando partido de una determinada posición teórica que nos orienta sobre la organización del proceso y sobre la valoración propiamente dicha de la evaluación de programas. Esta es la razón por la cual se usa como enfoque para clasificar los modelos desde otro punto de vista distinto a la finalidad.

Partiendo de los criterios de valor, podemos clasificar los modelos de evaluación de programas de la siguiente manera:

8.7.5. MODELOS CENTRADOS SOBRE LA EFICACIA

Cuando los entes públicos entran a evaluar un programa, deben tener claro que lo que quieren evaluar es la cantidad y la calidad de los objetivos alcanzados con la aplicación del programa. En pocas palabras, las evaluaciones de los programas sociales públicos buscan la eficacia. Estos modelos pueden aplicar tres procedimientos distintos, a saber:

- Evaluar el grado de consecución de los objetivos previstos.
- Evaluar los efectos colaterales del programa.
- Evaluar en forma abierta, evaluando los resultados esperados y no esperados. De Miguel (2000).

8.7.6. MODELOS CENTRADOS SOBRE LA EFICIENCIA

A la hora de evaluar un programa puede ser que el interés esté centrado en saber cuáles son los beneficios del programa en función de los recursos empleados. Cuando este es el criterio de valoración asumido, se procede a usar una metodología basada en la eficiencia. Estos modelos usualmente proceden mediante:

- Enfoques basados en la relación costes-beneficios, donde tanto el inicio como la terminación de la aplicación de un programa se calcula en términos monetarios.
- Enfoques coste-eficiencia, donde se evalúa el inicio del programa en términos económicos y la terminación de la aplicación en función de impacto real. (Rossi y Freeman 1993).

8.7.7. MODELOS CENTRADOS EN LOS PARTICIPANTES

En estos modelos el criterio para evaluar los programas, es la respuesta que ellos dan a la satisfacción de las necesidades, a las expectativas y a los intereses de las personas participantes. En pocas palabras, el criterio para evaluar la efectividad está centrado en los participantes. Son modelos descriptivos que se agrupan así:

- Modelos basados en los participantes a quienes va dirigido el programa.
- Modelos basados en las expectativas e intereses de los destinatarios del programa (Lincoln y Guba 1985)

8.7.8. MODELOS PROFESIONALES

Tienen estos modelos su razón de ser, en la falta de concreción de los objetivos del programa, cuando no se ha pautado un proceso de evaluación desde la planificación del programa. Entonces, el evaluador es la persona encargada de fijar los criterios de valor que utilizará en la evaluación del programa. Definitivamente, la calidad de estas evaluaciones va a depender de muchas variables externas al programa, entre ellas: la formación y experiencia del evaluador, el rol y papel del evaluador, si es interno o externo, si la evaluación es formativa o sumativa,...

8.7.9. MODELOS ORIENTADOS HACIA LA CALIDAD TOTAL

Por último, dentro de este enfoque de criterios de valor podemos situar los modelos que buscan determinar la calidad del programa, donde el enfoque asumido es integral, en el sentido de abarcar todos los aspectos del programa, así como todos los implicados. En estos modelos es muy importante clarificar lo que se entiende por calidad del programa, de sus procesos y de sus resultados. (Martín 1993, Martín y Kettner 1996)

C) Enfoques en función del rol que desempeña el evaluador

La acción del evaluador y el procedimiento que ha de aplicar en la evaluación de programas, constituye otro factor a tener en cuenta a la hora de clasificar los modelos de evaluación de programas. Este enfoque contempla los siguientes modelos:

8.7.10. MODELOS DE EVALUACIÓN EX ANTES/EX POST

El criterio utilizado para hacer la presente clasificación de los modelos de evaluación de programas es la previsión o no del proceso de evaluación. En tal sentido, si el proceso de evaluación del programa está pautado desde la etapa inicial de planificación de la intervención, el evaluador podrá realizar el procedimiento y tomar las previsiones necesarias en dicho procedimiento de evaluación. Mas esto no suele suceder regularmente, de allí que el evaluador ha de ajustarse al momento en que se encuentra el programa objeto de evaluación e iniciar su trabajo. Estas consideraciones son significativas cuando se evalúa un programa, pues determina el modelo que debe seguir el evaluador y su papel en el mismo.

8.7.11. MODELOS DE EVALUACIÓN INTERNA / EXTERNA

¿Qué relación guarda el evaluador con el programa? Constituye otro interrogante que determina el papel ejercido por el evaluador en la evaluación. Si el especialista se encuentra frente a una evaluación que ha sido planificada en la etapa de planificación de la intervención, su papel será más interno, orientado a evaluar el programa en función a los objetivos previstos del servicio que promueve la intervención. Si, por el contrario, el evaluador se sitúa fuera del programa y realiza una tarea más de valoración sobre las estrategias llevadas a cabo en función de las necesidades de los destinatarios, sus planteamientos sobre el proceso son distintos, y los criterios que orientan sus juicios serán mas o menos objetivos, dependiendo de la condición de su papel interno o externo frente al programa objeto de evaluación.

8.7.12. MODELOS ORIENTADOS HACIA LA EVALUACIÓN SUMATIVA/FORMATIVA

Otro criterio importante que marca el papel del evaluador dentro de su función es la utilización que se haga del proceso de evaluación. Para Scriven (1967), existe diferencia entre la evaluación sumativa y formativa.

La evaluación formativa, denominada también de seguimiento o de proceso, es la evaluación llevada a cabo durante la aplicación del programa y se usa esencialmente para

la mejora y perfeccionamiento del programa. Por otra parte, la evaluación sumativa también llamada de resultado o de impacto, se realiza al final de la aplicación de la intervención y se usa para emitir juicios sobre el programa y sobre la contabilidad y justificación del mismo. Estos modelos constituyen dos tipos de evaluación complementaria, pues un programa necesita tanto la evaluación formativa de todos los elementos que lo conforman en su elaboración, como de una evaluación de sus resultados finales.

El papel de cara a estos dos modelos de evaluación es distinto y determinará el procedimiento a seguir y la emisión de juicios de valor.

D) Enfoques en función a los propósitos o funciones de la evaluación

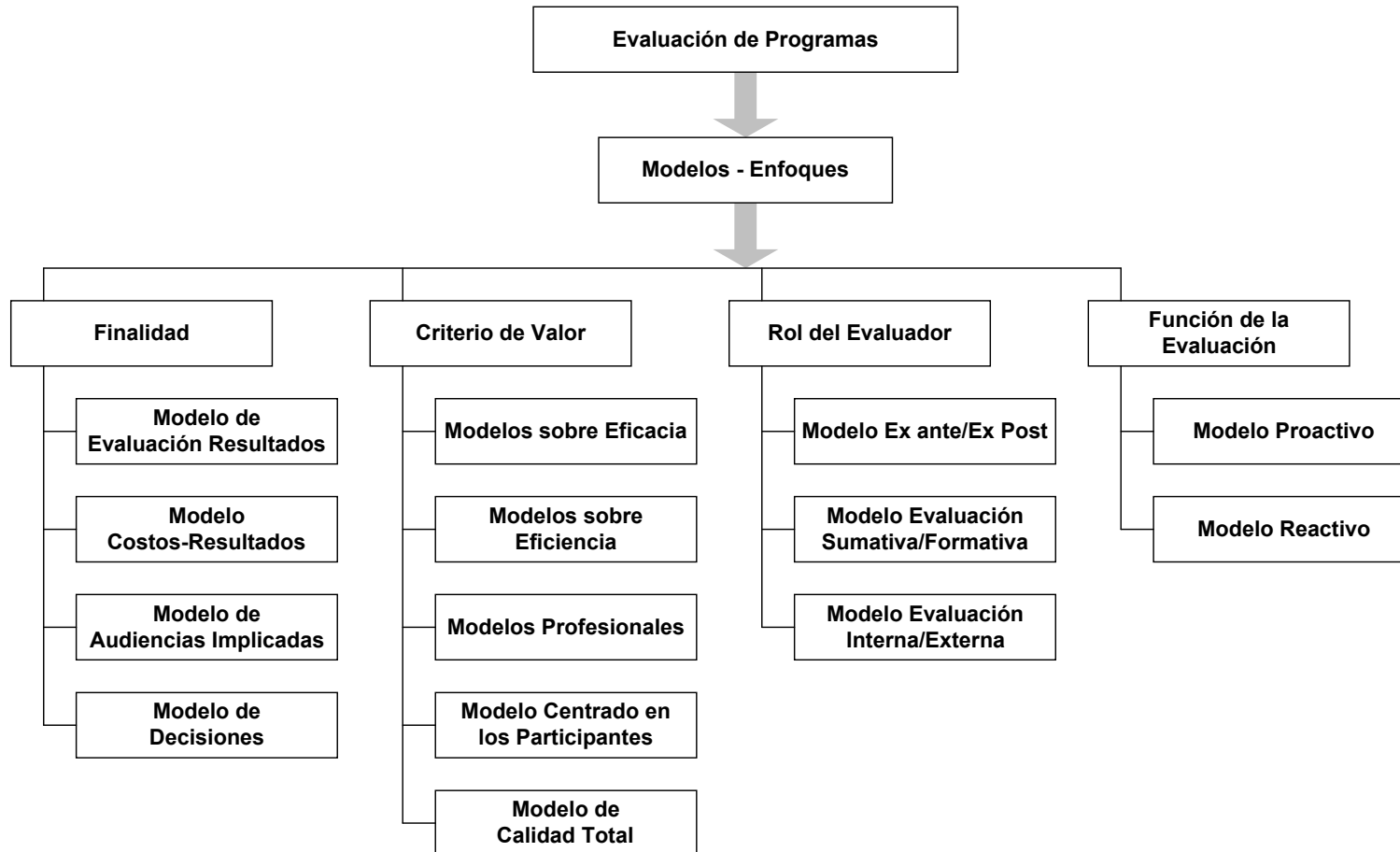
8.7.13. MODELOS DE EVALUACIÓN PROACTIVO Y REACTIVOS

Este enfoque es planteado por Stufflebeam y Shinkfield (1987).

Cuando el propósito o función de la evaluación es asistir a la toma de decisiones sobre el programa, estaremos frente a una evaluación Proactiva, y si el propósito o función de la evaluación es la contabilidad del programa, entonces la evaluación es reactiva y se usa para justificar la asignación presupuestaria. Estos criterios tampoco son opuestos, ambos se complementan y son necesarios en la evaluación de las intervenciones sociales.

Frente a esta clasificación de los modelos de evaluación, todo posicionamiento unilateral resulta estrecho a la hora de evaluar un programa, y aparece más apropiada una postura fundamentada en la complementariedad de enfoques y modelos en función de los fines y de la realidad concreta del programa. (Pawson y Tilley, 1997; Stake y Mabry, 1997; Fernández R, 1996).

FIGURA N° 2
MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMA



8.8. DISEÑOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Partiendo de la definición de diseño de Anguera (1992) se entiende por diseño: “La estrategia o plan que se sigue, donde se especifican las secuencias de decisiones a cerca de cómo recoger, ordenar y analizar los datos en función de los fines del programa.” El diseño lo podemos considerar como sinónimo de plan o estrategia metodológica que guía el proceso de evaluación de un programa.

Con respecto a la clasificación de los diseños existen tantos criterios como estudiosos del tema. En esta investigación desarrollamos la clasificación de diseños de De Miguel, M. (2000).

A) Diseños en función del enfoque o paradigma adoptado

El evaluador al asumir un posicionamiento cualitativo o cuantitativo frente al proceso de evaluación de programa, también asume un determinado diseño. En este sentido autores como Guba y Linclon (1981), Cronbach (1982), Guba y Linclon (1987) han planteado que de acuerdo con este criterio existen dos tipos de diseños de evaluación de programas:

8.8.1. EL DISEÑO PREORDENADO

Es un diseño de evaluación de programas detallado de todos los elementos del proceso: objetivos, audiencias, información necesaria, instrumentos utilizados en la recolección de la información, fuentes, técnicas de análisis, criterios de comparación,...

Todo está previamente detallado en el proyecto de la evaluación. Es un plan cerrado que guía la ejecución de la evaluación y que genera validez en los resultados.

8.8.2. EL DISEÑO RESPONDENTE

Cuando la finalidad de la evaluación del programa es lograr la participación y valoración de los implicados, estamos frente a un diseño respondente que no puede estar previamente determinado, es flexible a lo largo del proceso evaluativo, toma en cuenta las

valoraciones de las personas implicadas en función de sus necesidades y expectativas y utiliza una metodología y estrategias cualitativas e interpretativas. Son diseños que se reacomodan conforme al devenir del proceso de evaluación.

B) Diseños en función del nivel de control sobre las variables del programa

Si asumimos el término diseño como estrategia metodológica mediante la cual se pretende probar el efecto de una o más variables manipulables, la elaboración de esta estrategia metodológica implica establecer el procedimiento que permita probar los efectos de un programa de intervención.

Si asumimos el término diseño desde el punto de vista experimental, estaremos en presencia de un diseño de evaluación de programas que manipula las variables, tiene grupo de control y sus destinatarios son escogidos mediante procedimientos aleatorios. De esta consideración se desprenden los siguientes diseños:

8.8.3. LOS ESTUDIOS OBSERVACIONALES

Estos diseños se caracterizan por ser muy flexibles, no hay manipulación del programa, los individuos observados no son seleccionados mediante procedimientos aleatorios y la aplicación del programa evaluado se da en un ambiente natural, los instrumentos de recolección de datos son elaborados para la evaluación del programa específico, a fin de realizar el tratamiento estadístico mediante parámetros primarios y secundarios.

8.8.4. LOS ESTUDIOS SELECTIVOS

Son planes de evaluación de programas prefijados, donde se especifican los procedimientos a utilizar en la comparación de los grupos sobre los cuales se ha aplicado el programa. Sin embargo, son diseños donde no hay control externo y los colectivos sobre los cuales se hace la evaluación no han sido elegidos mediante procedimientos aleatorios. En tal sentido, son variables y se concretan previamente los instrumentos

utilizados en la recolección de la información necesaria como de la información requerida para hacer la comparación entre los grupos.

8.8.5. LOS ESTUDIOS CUASI EXPERIMENTALES

Son diseños que requieren elevado control en la aplicación del programa, pero los sujetos o grupos a quienes se le aplica no son escogidos mediante procedimientos aleatorios y los contextos de aplicación son difíciles de controlar. Este diseño se construye de conformidad con la nomenclatura y modalidades estándar de los estudios cuasiexperimentales en la investigación social.

8.8.6. LOS ESTUDIOS EXPERIMENTALES

Cuando los programas que se evalúan permiten la metodología experimental, el diseño elaborado para su evaluación es experimental, requiriéndose de programas altamente estructurados, manipulables, con grupos de control y selección de sujetos por los procedimientos aleatorios, en consecuencia la evaluación es decidida previamente y el diseño responde a las características de la metodología experimental, todos estos diseños están centrados en los resultados y/o el impacto de los programas.

C) Diseños en función del proceso de control

Si la evaluación del programa está encaminada a la valoración del diagnóstico de necesidades, del diseño del programa, y a la implementación práctica, es necesario diseñar también un procedimiento, es decir, una metodología de control sobre el proceso que permite afirmar la objetividad y validez de los juicios de valor emitidos. De acuerdo con este criterio los diseños pueden ser:

8.8.7. EL DISEÑO COMPARATIVO

En los diseños comparativos como su nombre lo indica, la información procesada sobre el programa es comparada con la información obtenida de otros grupos no sometidos a la intervención, existe grupo de control y la forma como se selecciona este

grupo determina la calidad del sistema de control. Podemos afirmar que es importante en estos diseños clarificar si los grupos de ensayo y de control son seleccionados al azar o mediante procedimientos aleatorios, matemáticos; pues de ello depende la rigurosidad del diseño.

8.8.8. EL DISEÑO NO COMPARATIVO

En algunas ocasiones no se establecen grupos de control en los diseños de evaluación de programas porque es poco práctico o imposible de hacerlo. En estos casos, transitamos los espacios del paradigma naturalista y de la investigación cualitativa. En este diseño se hace necesario precisar si la comparación se efectúa de acuerdo con normas sobre la población de referencia (controles genéricos) o de acuerdo con la valoración que hacen los implicados con el programa, la que hacen los expertos, la hecha por los que administran los programas,... (controles de sobra)

Al concluir esta apretada síntesis sobre las diferentes clasificaciones de los diseños, nos atrevemos a decir con respecto a ellos que: el posicionamiento más apropiado en la evaluación de programas es el diseño ecléctico, y que le corresponde al evaluados decidir el diseño de la evaluación de acuerdo con el objetivo de la evaluación y el enfoque teórico que lo fundamenta.

8.9. RELACIÓN ENTRE LOS MODELOS Y LOS DISEÑOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Existe una marcada relación entre los modelos y los diseños, ambos constituyen dos momentos del procedimiento a seguir en la evaluación de programas. Todo modelo determina el criterio teórico seguido por el evaluador en cuanto a la naturaleza del programa objeto de la evaluación, la finalidad de la evaluación, y el control que el evaluador tiene sobre las diferentes fases del programa.

De acuerdo con la decisión que el evaluador ha hecho respecto al modelo, se asume el diseño o plan del proceso de evaluación, se determina la información que se necesita, asimismo, los instrumentos que van a permitir la recolección de dicha información y se determina el criterio que va servir de fundamento a los juicios de valor que se van a emitir.

En otras palabras, se trata del posicionamiento teórico y práctico del evaluador frente al proceso de evaluación del programa, hecho sobre la base de la finalidad de la evaluación, el paradigma asumido, y el papel desempeñado por el evaluador en el proceso. Cuando se elige un diseño para una evaluación, es importante que se precise el nivel de planificación, la metodología que se utilizará y el sistema de control que garantiza la validez de los juicios que se emiten.

Creemos que toda evaluación de programas tiene como fin último la toma de decisiones sobre su mejora y, en consecuencia, se requiere que los evaluadores se posicionen de enfoques integradores, comprensivos y eclécticos que integren aproximaciones teóricas y estrategias metodológicas.

8.10. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Fernández (1996, p. 75), sostiene “que la evaluación de programas se lleva a cabo mediante un proceso de toma de decisiones a través del cual se planifica, se recogen datos y se informa sobre el valor o mérito del objeto de la evaluación”. La autora propone seis etapas o fases básicas en el proceso de evaluación de programas:

Fase 1. Planteamiento de la evaluación.

Fase 2. Selección de operaciones a observar.

Fase 3. Selección del diseño de evaluación.

Fase 4. Recogida de información.

Fase 5. Análisis de datos.

Fase 6. Informe.

A continuación siguiendo el planteamiento de Fernández Ballesteros (1996, pp. 76-112) desarrollamos las fases propuestas sobre el proceso de evaluación de programas.

8.10.1. FASE 1: PLANTEAMIENTO DE LA EVALUACIÓN

El planteamiento de la evaluación constituye el punto de partida del proceso de evaluación. En esta fase se recoge información sobre el programa, sobre todas las

condiciones que le rodean y sobre los que dirigen la evaluación. Las interrogantes que centran esta fase son:

1. ¿Quién solicita la evaluación?
 2. ¿Para qué se solicita?
 3. ¿Qué se pretende evaluar?
 4. ¿Qué obstáculos pudieran producirse durante la evaluación?
 5. ¿Es posible llevar a cabo la evaluación?
- ¿Quién solicita la evaluación?

Esta primera interrogante plantea la confección del organigrama del trabajo. En él se organizan las funciones, los cargos, los solicitantes y las implicaciones de los sujetos en el proceso de evaluación y en el programa. Se inicia la recolección de la información mediante la consulta de documentos sobre la elaboración del programa y su planificación, se entrevista tanto a los solicitantes de la evaluación como a los implicados en el programa.

- ¿Para qué se solicita la evaluación?

Corresponde este interrogante a la clarificación sobre los propósitos que persigue la evaluación propuesta, es fundamental que el evaluador tenga muy claro qué se propone lograr a través del proceso de evaluación, y esto se puede conseguir a través de una entrevista con la persona o institución que solicita la evaluación del programa.

- ¿Qué se pretende evaluar?

En esta primera fase, es tarea del evaluador especificar el objeto a evaluar precisando tanto el punto en el que se encuentra el programa, como la amplitud contextual; esta clarificación se puede lograr a través del análisis sobre documentos relativos al programa así como entrevistas con los planificadores, gestores e instituciones donde se aplicó el programa. En síntesis, este proceso de indagación debe llevar al

evaluador a obtener una pormenorizada especificación del programa objeto de la evaluación.

- ¿Qué obstáculos pueden aparecer durante la evaluación?

La información recabada durante esta primera fase del procedimiento de evaluación le permite al evaluador poder hacer algunas previsiones a fin de evitar posibles obstáculos en el desarrollo del proceso. Los obstáculos pueden venir de parte de los destinatarios del programa, de los implicados en la evaluación, del propio programa porque no reúne las condiciones para que un programa sea evaluado ..., luego de hacer el respectivo análisis de la información lograda hasta este momento, se vislumbraran los obstáculos y las posibles soluciones.

- ¿Es posible llevar a cabo la evaluación?

Esta interrogante está vinculada con la evaluabilidad del programa. Es el resumen de todo lo actuado hasta este momento. Determinar si un programa puede ser evaluado o no tiene que ver con dos condiciones básicas: por una parte, la calidad del programa, es decir, como ha sido su planificación y ejecutado y, por otra, que obstáculos y barreras pueden surgir en el proceso de evaluación. El examen sobre la calidad del programa, su planificación, implantación, y ejecución proporcionan al evaluador información importante para determinar la viabilidad del proceso. De allí que toda información relacionada con las cuestiones siguientes, pueden ayudar a determinar la evaluabilidad del programa.

- ¿El programa surgió como consecuencia de una evaluación de necesidades?
- ¿El programa tiene formulados los objetivos y las metas a alcanzar?
- ¿Existe información sobre su potencial suficiencia o adecuación?
- ¿El programa está bien definido y especificado?
- ¿Existen datos sobre su nivel de implicación?
- ¿Qué calidad de diseño de evaluación permite?
- ¿Qué tipo de operaciones a observar necesita?
- ¿Existen ya datos tomados sobre el contexto?

La previsión de las barreras que puedan surgir en el proceso de evaluación es el otro examen que se requiere hacer previamente y con respecto a esto, cabe preguntar:

- ¿Los implicados aceptan la evaluación?
- ¿Algunos pueden poner obstáculos?
- ¿Cuál es la implicación del evaluador con el programa?
- ¿Puede el evaluador ser objetivo e imparcial?
- ¿Qué costos lleva implícito la evaluación?

Al concluir esta primera etapa, el evaluador estará en condiciones de determinar si procede o no la evaluación del programa.

8.10.2. FASE 2: SELECCIÓN DE LAS OPERACIONES A OBSERVAR

Se entiende por operaciones a observar: “Las manifestaciones que se registran en las unidades que han recibido el programa y que suponen expresan sus efectos”. (Cronbach, 1982). Esta fase la integra: la recolección de la información, la elaboración de instrumentos, el procedimiento para recoger la información, las técnicas utilizadas, los implicados que pueden suministrar distintas informaciones, la triangulación de la información. En síntesis, en esta etapa del proceso de evaluación, el evaluador debe asumir su posicionamiento sobre qué evaluar, con qué evaluar, y que fuentes de evaluación va a utilizar. En esta fase Fernández B. (1996) plantea unas preguntas que clarifican el procedimiento a seguir:

- Dada la finalidad de la evaluación, los objetivos y las metas del programa, ¿Qué operaciones de las unidades expresan mejor los cambios producidos en ellas como consecuencia del programa?
 - ¿Han de ser considerados otros efectos del programa potencialmente evaluables?
 - ¿Existen indicadores o medidas de los posibles cambios del programa fácilmente accesibles y/o habrá que proceder a la construcción de instrumentos ad hoc para poder hacer la observación de tales operaciones?
 - ¿Qué fuentes de información son las que ofrecen más garantía?
 - ¿Qué criterios de bondad van a ser requeridos o son potencialmente exigibles?

- ¿Qué datos sobre la implantación se pueden recoger?

En la primera pregunta la autora hace el siguiente análisis:

La evaluación puede tener como objetivo constatar si los objetivos del programa se han logrado. Frente a este requerimiento el evaluador debe determinar si dichos objetivos han sido descritos pormenorizadamente. Si así resultan, ellos deben ser tomados como operaciones a observar; en caso contrario, el evaluador ha de especificar los objetivos según medidas concretas e indicadores. También puede darse el caso de que el programa no tenga descripción ni general ni pormenorizada de los objetivos. En este caso, el evaluador tendrá que especificarlos mediante entrevistas, cuestionarios y reuniones con los destinatarios implicados. Resumiendo: si el objetivo de la evaluación es emitir juicios de valor sobre el programa de acuerdo con el logro de sus objetivos, el evaluador tendrá que hacer la indagación sobre los objetivos pautados en programa por los planificadores o tendrá que especificarlos a través de los diferentes implicados, mediante medidas o indicadores concretos que reporten ser los adecuados para determinar los efectos del programa.

En la pregunta ¿han de ser considerados otros efectos del programa potencialmente evaluables?, el examen sobre la literatura del programa, los implicados, y otros expertos en el tema son una fuente de información muy rica a la hora de establecer las operaciones observables tanto positivas como negativas. La diversidad de consultas que el evaluador haga sobre los efectos potenciales del programa, los instrumentos a utilizar en la recolección de la información, las medidas, los indicadores, aquilatan los criterios emitidos sobre las bondades o perversidades del programa evaluado.

¿Existen indicadores o medidas de los posibles cambios del programa fácilmente accesibles y/o habrá que proceder a la construcción de instrumentos para proceder a la observación ad hoc de tales operaciones?

Generalmente la evaluación de programas sociales debe confrontar la limitación económica. Esta es la razón por la cual el evaluador ha de tener muy claro los indicadores

que le demuestren el logro previamente establecidos y los instrumentos a través de los cuales se obtendrá la información en la valoración del programa.

¿Qué fuentes de información son las que ofrecen más garantías?

En la recolección de la información, también es de significativa importancia las fuentes que puedan brindar información, proveniente de diferentes audiencias con distintos grados de credibilidad, fiabilidad y validez. De allí que los indicadores, los medios y las fuentes de información han de ser registradas adecuadamente y apropiadas a las operaciones que queremos observar. Estas aclaratorias son de fiel cumplimiento para el evaluador, quien debe valorar la credibilidad de las fuentes de información con antelación a la toma de decisión sobre que operaciones tiene que observar para emitir el juicio de valor que se le está solicitando a través de la evaluación.

¿Qué criterios de bondad van a ser requeridos o son potencialmente exigibles?

Las garantías de las operaciones a observar están determinadas por las ciencias sociales, y los requisitos que deben cumplir son diferentes, dependiendo de los niveles de complejidad, simplicidad, de la medida o el indicador que dará muestra de haberse cumplido el resultado deseado; por ello, al preguntarse sobre las garantías que deben ser exigibles para su utilización como operación a observar, hay que tener en cuenta estas consideraciones: la sensibilidad de las operaciones que se observan, la objetividad de las operaciones a observar, la estabilidad de la medida que se adopta y la validez de la variable, la medida y el indicador.

¿Qué datos sobre el contexto de implantación se puede recoger?

El contexto es de suma importancia en la evaluación de programas porque debe describirse el ámbito de observación de las operaciones relevantes que demostrarán los logros del programa. Además, en la decisión sobre el diseño de la evaluación seguramente dicho contexto se ha de tomar en cuenta. Todo contexto en la evaluación de programas incluye la localización geográfica y político-administrativa del programa así

como cualquier otra variable socio-ambiental relevante durante el proceso de implantación y de evaluación del programa.

8.10.3. FASE 3: SELECCIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN

El diseño de evaluación garantiza una recolección de información sobre el programa y su circunstancia de forma organizada, ha de estar en relación con los propósitos y objetivos de la evaluación y con la parte presupuestaria, y debe plantear una evaluación sumativa y formativa. El evaluador, al emprender la selección del diseño de evaluación, debe preguntarse: ¿El programa tiene un diseño de evaluación previamente establecido? ¿Qué otros diseños se pudieran aplicar? ¿Qué amenazas de validez interna y externa pueden existir? ¿Qué unidades de observación van a ser seleccionadas? Seguramente la respuesta a estas cuestiones guiará adecuadamente la selección del diseño.

8.10.4. FASE: 4 RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Esta fase presupone la decisión sobre las operaciones a observar, y el diseño a utilizar, mas, es importante que se tenga en cuenta antes de proceder a la recolección de información pertinente a la evaluación del programa las siguientes cuestiones: ¿cuál es la lógica que debe seguir la recolección de información? y ¿qué potenciales sesgos van a producirse durante la recogida de la información?

En cuanto a la lógica de la recolección de información, hay la exigencia de determinar los calendarios, la formación de los observadores, la solicitud de autorización para la obtención de datos de archivo, la selección de instrumentos, medidas, indicadores fiables y validos, la selección de las fuentes de información, determinar diferentes tipos de procedimientos para recoger la información, preparar protocolos de recogida de información, contar con la aprobación y preparación de los implicados en el proceso. En síntesis, esta fase es de capital importancia en el proceso de evaluación, pues de ella va a depender la solvencia total del proceso y la calidad de los juicios de valor emitidos sobre el programa,

8.10.5. FASE 5: ANÁLISIS DE DATOS

Constituye esta fase el proceso por el cual se elaboran en forma racional y estadística los datos, con el fin de sintetizar la información y dar respuesta a los propósitos de la evaluación. El tipo de análisis que se haga va a depender en parte de la naturaleza de los datos (cuantitativos, cualitativos) y del propósito de la evaluación. En esta fase, el evaluador ha de saber cómo se almacenará y codificará la información, qué tipo de análisis se realizará en función de los datos que se disponen y de las relevantes, y cuál es el criterio que sustenta los análisis.

8.10.6. FASE 6: EL INFORME

Constituye esta fase, la transmisión de los resultados en forma oral o escrita a las personas o instituciones que solicitaron la evaluación y a todos aquellos interesados o potencialmente beneficiarios de ella. La elaboración del informe va a depender de los propósitos de la evaluación, de las personas o instituciones que ordenaron la evaluación, y de las potenciales audiencias implicadas que haya que informar.

Esta apretada síntesis constituye una presentación de un tema de capital importancia en la tesis doctoral, donde la autora tiene toda la motivación de ir accediendo cada día a un conocimiento más elaborado sobre el tema de evaluación y fundamentalmente sobre la evaluación de programas de orientación psicopedagógica y vocacional.

CAPITULO VII

EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL “DECIDIENDO MI PROFESIÓN” (PDMO)

7.1. PRESENTACIÓN

La vocación, como expresión de la personalidad, es considerada un proceso un cultivo, una construcción individual, no una característica que se posee.

La vocación se va fraguando consciente e inconscientemente. Cuenta con aportes genéticos, con las fuerzas ambientales y con la dirección que el individuo da libremente a su propia vida. En tal sentido, la vocación no se descubre; se construye a lo largo de la experiencia social y formativa. La vocación es el cumplimiento de una misión que se torna real a través de las actividades del trabajo, llevando al sujeto a su plena realización, de allí que vocación y trabajo son términos inseparables.

En el escenario educativo del ciclo medio, diversificado y profesional la atención a la vocación debe operacionalizarse a través de programas que definan al alumno como un sujeto en proceso de desarrollo vocacional y que por esta razón, cubra de manera sistemática, intencional y progresiva la etapa del desarrollo propio del joven de este nivel.

El diseño del programa “Decidiendo mi Profesión” se ha iniciado con un estudio sobre las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de educación media y sobre los requerimientos de la reforma curricular del nivel.

El programa referido es una propuesta educativa sobre aspectos vocacionales, constituida por experiencias significativas de aprendizaje vocacional, cuyos destinatarios son los jóvenes que se encuentran cursando el Ciclo Diversificado y Profesional. La finalidad de la propuesta es hacer posible la adquisición y el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales requeridas para seleccionar una profesión, una ocupación, un trabajo futuro y preparar el acceso a la profesión decidida.

El programa persigue suministrar a los estudiantes, además de la información, la adquisición y el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas útiles para saber elegir, formar actitudes positivas hacia las ocupaciones, el trabajo y el desarrollo personal y propone acciones para conocer y analizar el mundo de las profesiones y lo que cada estudiante es y desea ser.

Es una propuesta para ser desarrollada en las instituciones educativas donde se imparte Educación Media y Diversificada, y diseñada tomando en cuenta la etapa del desarrollo de los destinatarios.

El programa se puede operacionalizar mediante sesiones semanales, en la hora destinada a la guiatura (una hora aproximadamente) a lo largo de un trimestre o bien en forma intensiva de cinco a seis semanas, una mañana o una tarde semanal.

Es un programa apoyado en la relación interpersonal y social de los alumnos de una clase y necesita de la motivación y la conducción del profesor guía encargado de motivar, sensibilizar, dirigir y asesorar a los estudiantes.

Es muy importante para lograr un desarrollo eficaz del programa, la interacción alumno-profesor guía. Asimismo, debe ser ubicado en un horario estable y en el calendario se recomienda que se ubique en el primer lapso del año escolar, antes de cumplir con la pre-inscripción nacional y de la presentación de la prueba de aptitud académica. No debe administrarse en horas terminales del horario de la institución, es decir, al final de la mañana o de la tarde en o época de exámenes.

7.2. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” inicialmente es una alternativa de intervención que responde a la presentación de respuestas que los orientadores debemos dar frente a las necesidades de orientación planteada por los niños, jóvenes y adultos venezolanos.

Por otra parte, desde el Consejo Nacional de Universidades se han analizado con detenimiento variables como la procedencia del estudiante en cuanto a instituciones públicas y privadas, la condición socioeconómica, la ubicación geográfica,..., que inciden en la formación profesional del contingente laboral futuro, estas variables por mucho tiempo, han determinado el ingreso de los jóvenes a su formación profesional, generando desigualdades de oportunidades contrarias a la democratización de la educación, deficiente desempeño en el sistema de ingreso a la formación ocupacional y profesional y desesperanza al finalizar la educación media. Frente a las desigualdades, al deficiente desempeño en los procesos de selección, a la desinformación y a la poca conciencia y clarificación de los jóvenes de educación media frente a su toma de decisiones profesionales y ocupacionales. El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” es una alternativa de análisis de algunos factores personales y situacionales que inciden en la toma de decisiones profesionales y laborales, y proporciona una asistencia orientadora, sistemática, intencionada y organizada desde el currículo de educación media.

La carencia de orientación vocacional es una característica de las instituciones de educación media, diversificada y profesional. Además, se observa una marcada desproporción cualitativa entre lo que quieren estudiar los adolescentes y lo que ofrecen las instituciones. Por otra parte, las necesidades del sector productivo están desvinculadas de la formación del estudiante. Esta situación ha sido tomada en cuenta en el programa de orientación y entre otras finalidades, está destinada a brindar información al estudiante sobre lo que puede hacer luego de concluir la educación media.

Además, creemos en la utopía de lograr un sistema educativo sólido, con claridad en los objetivos, coherente, ajustado a las necesidades de la sociedad venezolana, con visión nacional, centrado en el hombre como objeto de formación integral, dotado de instituciones fuertes, eficientes, eficaces, en suma, de calidad y con capacidad para crecer, cambiar y optimizarse de acuerdo a la mudanza social y al desarrollo. Creemos que el programa de orientación vocacional aquí propuesto. Es un aporte innovador que le

puede imprimir calidad al proceso de formación integral tan ansiado en nuestro sistema educativo.

Finalmente, hemos concebido el programa propuesto, como una intención claramente intervencionista. Creemos que no es suficiente el análisis teórico de la situación de la orientación vocacional en Venezuela. No se trata de hacer meras denuncias sobre las carencias de orientación y mucho menos de sensibilizar a los orientadores sobre las necesidades y el cumplimiento de sus funciones, sino de arrojar luces y mostrar caminos que permitan al proceso orientacional, sus gerentes y gestores revertir el estado actual y encaminarlo hacia un sentir, pensar y hacer efectivo, eficaz, y eficiente.

7.3. OBJETIVO GENERAL DE PROGRAMA

El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” persigue la sensibilización de los estudiantes del ciclo diversificado sobre la necesidad de reflexionar acerca del futuro académico, profesional y laboral. Además, proporciona a los estudiantes entrenamiento para que analicen su forma de ser, la información sobre las carreras y el mundo laboral, así como para aprender a tomar decisiones.

7.4. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

Los contenidos del programa están articulados en torno a seis bloques temáticos:

- Conocimiento de sí mismo y de la situación personal.
- Conocimiento del mundo laboral: la profesión.
- Conocimiento del mundo de las oportunidades de formación en el ámbito no universitario y universitario.
- Toma de decisiones: elementos y proceso.
- Planificación: Proyecto personal y profesional.
- Orientación Realista.

7.5. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA

El programa de orientación profesional “Decidiendo mi Profesión” se fundamenta en el modelo de orientación vocacional de Donald E. Super y el modelo de Dennis Pelletier. Ambos modelos se inscriben en el movimiento de “Educación Vocacional” o “Educación para la Carrera”.

7.5.1. MODELO DE DONALD E. SUPER

Supuestos Básicos

1. El proceso de desarrollo vocacional se centra en el desarrollo y la realización del concepto de sí mismo.
2. Al hacer una elección vocacional, el individuo le atribuye unas características personales a la profesión elegida.
3. La toma de decisiones no es un evento; es un proceso que se da lo largo de la vida del individuo.
4. La madurez vocacional es representada por la congruencia entre el comportamiento vocacional individual y la conducta vocacional esperada.

Una carrera cumple diferentes funciones, y el número de ellas varía con la edad.

Para Donald Super, el desarrollo vocacional es un aspecto del desarrollo general del individuo. La elección está constituida por una cadena de eventos que se suceden a lo largo de la vida del sujeto. Además, sigue modelos generales que se ajustan a las etapas del desarrollo donde aquel se encuentra ubicado.

Los contenidos desarrollados en el programa de orientación vocacional propuesto, derivados de este modelo son: planificación de vida y de carrera, exploración personal y de carrera, Información de sí mismo y de carrera, toma de decisiones y orientación realista, entendida esta como la congruencia entre las características personales del estudiante y las características de la profesión decidida.

7.5.2. MODELO DE DENNIS PELLETIER “MODELO DE ACTIVACIÓN DEL DESARROLLO VOCACIONAL Y PERSONAL (M.A.D.V.P)”

Para Pelletier, Álvarez (1994, p.13)

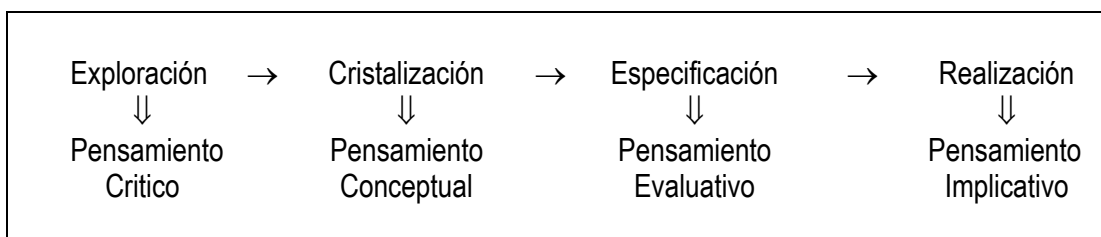
La educación para la carrera es el esfuerzo total del sistema educativo y de la comunidad con el objetivo de ayudar a todos los sujetos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar dichos valores y a llevarlos a la práctica en su vida, de forma que el trabajo se convierta en algo posible, significativo y satisfactorio para cada uno “

Presupuestos Básicos del Modelo

1. Se concibe el desarrollo vocacional como evolutivo y operativo.
2. Son intervenidos los procesos cognitivos implicados en el desarrollo vocacional, tales como: el pensamiento creativo: generar información nueva; el pensamiento conceptual: manejo y estructura de la información; el pensamiento evaluativo: comparación y selección; el pensamiento implicativo: anticipación y planificación.
3. Adquisición de habilidades y destrezas a través de la realización de tareas del desarrollo vocacional.
4. Utilización de técnicas no estandarizadas para ayudar a los estudiantes en los procesos de identificación educativos y vocacionales.

El modelo de activación del desarrollo vocacional y personal (A.D.V.P.) se fundamenta en tres principios

- Las experiencias deben ser vividas, vivenciadas.
- Las experiencias deben ser tratadas cognitivamente, procediendo procesualmente como se procedería a resolver un problema, o sea: exploración (reconocer la existencia de un problema), cristalización (sintetizar, extraer lo esencial, vislumbrar posibilidades), especificar (comparar, identificar características), y realizar (materialización y puesta en práctica de la alternativa elegida).



- Las experiencias deben poder integrarse lógicamente y psicológicamente. Rodríguez (1995, p. 93-97).

7.6 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

En el diseño y desarrollo del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” cumplimos las siguientes fases:

1. Fase de análisis de necesidades de orientación vocacional de los destinatarios y de las características y expectativas de la institución escolar de educación media diversificada y profesional.
2. Fase de revisión de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de necesidades de orientación vocacional (revisión de bibliografía, análisis de trabajos de investigación sobre programas ya aplicados).
3. Fase de análisis de los recursos disponibles (humanos, materiales y ambientales).
4. Fase de diseño del programa (en sus distintos niveles de concreción: fases, sesiones, actores, objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, temporalización y observaciones). Se elaboró el manual del docente guía, el manual del alumno y el taller de formación para los profesores guía.
5. Fase de aplicación y seguimiento del programa (mejora y reconducción sobre la aplicación).
6. Fase de evaluación de resultados obtenidos, entendidos en sentido amplio y reflexión acerca de los mismos.

En cuanto a la fase de toma de decisiones sobre la mejora del programa y su continuidad, es muy importante destacar que todo programa en su fase de elaboración debe contemplar la aplicación, evaluación y reajuste en un lugar clave del diseño.

7.7. INTEGRACIÓN DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL AL CURRÍCULUM

Integrar la orientación vocacional al currículum es una necesidad que surge de la cotidiana práctica de la orientación.

Históricamente, la orientación vocacional ha sido una función anexa o adjunta al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela; nunca la orientación ha sido concebida como un proceso constitutivo del proceso de enseñar y de aprender. En torno a esta afirmación, Rodríguez (1998, pp. 123-126), sostiene que como resultado de esto, observamos que:

El profesorado no ha sido formado para actuar interdisciplinariamente, y el orientador suele desconocer los principios y la naturaleza del aprendizaje. Este estado de cosas ha evitado una sana simbiosis entre profesores y orientadores. Por otra parte desde el punto de vista pedagógico el currículum y los programas de orientación tienen como objetivo básico similar: ayudar al alumno a ser más competente, a aprender a adaptarse a las exigencias de la vida personal y/o laboral; son similares las funciones, usan metodologías y procedimientos didácticos parecidos y facilitan el desarrollo normal del individuo.

Se puede afirmar, que es una responsabilidad dual la integración entre programas de orientación y currícula.”

En la actualidad estamos percibiendo cómo se gesta y se consolida el cambio de la relación entre el currículum escolar y la orientación para el desarrollo profesional.

Rodríguez (1992, p. 116), considera que existen tres modelos de conexión de orientación / educación.

El modelo fronterizo, por el que la orientación se considera separada de las funciones centrales de la enseñanza y de las instituciones educativas; es la orientación dirigida a la resolución de problemas personales que obstaculizan el aprendizaje y el desarrollo profesional/vital, y que estaría en el límite entre los planteamientos curriculares institucionales y la vida personal del orientado. Es una interacción currículum/persona que para ser eficaz debe ser muy controlada y programada. Oakeshott (1990)

El modelo inclusivo. En este modelo la orientación es parte distintiva de las funciones educativas de la institución escolar. Los programas para el desarrollo vocacional están incluidos en el currículum, no obstante su bondad

comportan muchos esfuerzos y la colaboración entre la plantilla escolar y el orientador es difícil lograrla.

El modelo sistémico. En este modelo la orientación se contempla como un concepto que impregna todo el currículum... La orientación está tan interrelacionada con el proceso de aprendizaje, que ambos pierden sus límites, por lo cual la orientación sería también una de las funciones del profesor.

En Venezuela, la orientación transita del modelo fronterizo al modelo inclusivo, al intentar establecer su relación con el currículum. En los últimos tiempos se ha venido cambiando la percepción de la orientación profesional al concebir en la estructura curricular, un eje de formación profesional que sitúa la orientación en el modelo inclusivo. Creemos que tenemos que madurar más nuestras concepciones curriculares y de orientación y, sobre todo, abrir las puertas a la investigación pues ella nos permitirá tener una elaboración teórica y práctica mucho más ajustada a nuestras necesidades.

7.8. LA RELACIÓN DEL PDMP CON EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL

La propuesta de orientación vocacional para la educación Media, Diversificada y Profesional venezolana ha sido diseñada bajo la concepción del modelo inclusivo, pues consideramos que la orientación vocacional tiene entre sus objetivos, lograr el desarrollo integral del estudiante. Está incluida dentro de la reforma curricular del nivel y forma parte de la oferta de orientación institucional. Es una propuesta que operacionaliza el eje curricular de desarrollo profesional de la reforma.

7.9. EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

7.9.1. DEFINICIÓN

El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” es un conjunto de acciones, teóricamente fundamentadas, sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas y objetivos determinados, que intenta dar respuesta a las

necesidades de orientación vocacional de los alumnos de educación media, diversificada y profesional.

7.9.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa está concebido como la acción de orientación vocacional, integrada a la propuesta general de orientación psicopedagógica de la institución y específicamente del departamento de orientación del centro educativo. Es una intervención directa del orientador del plantel, gestionada a través de los profesores guías; en consecuencia, es una propuesta colaborativa de la institución, donde directivos, docente orientador, profesores guías, padres y estudiantes están íntimamente vinculados.

Está dirigido a todos los estudiantes del ciclo diversificado. De allí que es una propuesta de orientación vocacional a ser desarrollada en grupo, con el apoyo de la asesoría o tutoría individual, según sea la necesidad de los destinatarios.

Se propone una intervención programada de manera intencional, sistemática, contextualizada y destinada a satisfacer las necesidades de orientación vocacional previamente identificadas.

La programación está dirigida al logro de objetivos a lo largo de un continuum temporal, con carácter preventivo, de desarrollo y proactivo. El programa, a lo largo de todas las sesiones de intervención, tiene prevista la evaluación de su proceso de aplicación, y también la evaluación de los resultados al finalizarla; ha sido fundamentado también desde el punto de vista curricular, con la intención de lograr una inversión curricular de la orientación vocacional, situación todavía poco aceptada, polémica y difícil de lograr por todas las dificultades y limitaciones de la comunidad escolar.

Finalmente, compartimos el criterio de Bisquerra y Álvarez (1996, p. 31), cuando sostienen que: “Sólo mediante la intervención por programas es posible asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social y proporcionar un carácter educativo y social a la orientación.”

7.9.3. PRINCIPIOS DEL PROGRAMA DMP

El programa fue diseñado con base en los siguientes principios: intervención, efectividad y funcionalidad, atención holística y sistemática, innovación y autocrítica, flexibilidad, participación y viabilidad.

Consideramos que el programa es intervencionista porque hemos planificado acciones, técnicas, estrategias, y actividades que son cohesionadas por una meta y un conjunto de objetivos programados intencional y previamente de manera rigurosa y profesionalizada, lo cual instan a cambiar el proceder de los alumnos de educación media con la intención de mejorar su conducta personal y profesional.

Es efectivo y funcional, porque ha sido planificado previamente, tras un análisis de necesidades de orientación vocacional de los alumnos de educación media y diversificada, el programa exige que se ponga en práctica de manera sistemática, progresiva y secuencial; también la propuesta ha tenido en cuenta la política de orientación vocacional planteada desde el Ministerio de Educación y desde el Consejo Nacional de Universidades y la legislación vigente venezolana. Es efectivo y funcional porque prevé su evaluación y la investigación sobre su operacionalización y sus resultados finales.

La atención suministrada a través del programa es holística y sistemática porque es una intervención plural, con participación activa de los estudiantes, de sus familias, del grupo de iguales, directivos, docentes guías, orientador, además de que asumimos la atención en forma integral y entendemos al alumno como sujeto de desarrollo, crecimiento y maduración. En la planificación se han tomado en cuenta múltiples factores de atención de la conducta vocacional y de enfoque.

Otros de los principios que se ha tomado en cuenta en el programa son la innovación y la auto-crítica, en el sentido de establecer contenidos, planteamientos teóricos, asesoramiento y consulta para docentes guías, metodología interventora, evaluación de cada actividad para generar las decisiones sobre la propuesta.

Finalmente consideramos que la propuesta es flexible porque plantea los espacios para las modificaciones, para su evaluación y para su acomodación a las situaciones surgidas en la clase y necesidades de los destinatarios. Es participativa porque el programa es colaborativo, en el sentido de requerir la participación de directivos, orientador, docentes guías, padres, alumnos y comunidad. Creemos que es viable porque ha sido incluido en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en centro, dentro del planteamiento curricular del nivel y no requiere de grandes inversiones económicas, ni de recursos humanos y materiales, que una institución escolar generalmente no posee.

7.9.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DMP

- El programa es de ciclo corto y limitado.
- Diseñado para alumnos de características heterogéneas.
- Es un ciclo destinado a sensibilizar a los alumnos sobre las necesidades y la conveniencia de una elección vocacional, conciente, responsable y fundamentada en una reflexión.
- Es un programa que debe formar parte del currículo orientador del plantel, destinado al desarrollo personal y profesional.

7.9.5. ACCIÓN DEL PROFESOR GUÍA EN EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL DMP

El desarrollo del programa “Decidiendo mi Profesión” no constituye una guía de auto-aplicación para los alumnos; se requiere fundamentalmente la intervención del profesor guía que dirija, motive, organice y canalice el desarrollo de las actividades del programa educativo vocacional.

Es muy importante contar con el compromiso del profesor guía a fin de que los estudiantes puedan progresar en la adquisición de destrezas, habilidades, actitudes y valores que se persiguen con el programa.

El programa ha sido diseñado, pensando en el momento de desarrollo en que se encuentra el alumno; consta de actividades que pueden ser desarrolladas por la totalidad de ellos, pero es necesario el profesor guía, porque se requiere de la organización del

trabajo grupal y de la conducción de cada tarea que hay que efectuar. Además, en las sesiones se necesita del asesoramiento individual del profesor guía si es solicitado por el estudiante. También, el profesor guía a de aclarar alguna terminología presente en el programa, pues a pesar de que se ha tenido cuidado con el uso del vocabulario, puede ser que se presenten términos que haya que explicar. El docente guía es el mediador para que el estudiante pueda recorrer con éxito su propio mundo y el mundo de las ocupaciones, el estudio, su desarrollo personal y profesional y en esto es mucho lo que un profesor guía puede ayudar.

7.9.6. DISEÑO DEL PROGRAMA DMP

El programa de orientación vocacional para Educación Media, Diversificada y Profesional abarca dos fases: la primera es la fase introductoria y la segunda es la fase de desarrollo del programa.

La fase introductoria, denominada “Esto te interesa”, tiene como actores involucrados los siguientes: el orientador, los profesores guías, los alumnos y los padres. Su objetivo: motivar y sensibilizar a los actores involucrados para difundir, animar, mediar, y apoyar la aplicación del programa. El contenido para esta sesión es la propuesta de orientación vocacional, y hemos planteado como actividades las siguientes: dinámica de integración, presentación del programa mediante transparencias, carteleras, trípticos, cartas a los profesores guías, encuentro con los profesores guías (taller de formación para el programa), encuentro con estudiantes, encuentro con los padres. La evaluación prevista está en función de criterios como el compromiso de ejecución del programa y la opinión sobre la utilidad del mismo.

La segunda fase de desarrollo del programa, está constituida por cuatro sesiones y tiene previstos los siguientes objetivos:

1. Mejorar el conocimiento de sí mismo que tiene el participante.
2. Confrontar el concepto de sí mismo con la opinión de otros.
3. Lograr un mejor conocimiento laboral.
4. Conocer los intereses vocacionales.

5. Interrelacionar el auto-concepto con información laboral.
6. Visualizar actividades laborales adecuadas a cada estudiante.
7. Conocer lo que es una profesión.
8. Revisar los resultados académicos logrados en la educación media.
9. Analizar las aspiraciones vocacionales.
10. Valorar y analizar las oportunidades de estudios regionales y nacionales.
11. Confrontar hábitos de estudio y trabajo intelectual actuales con los necesarios en educación superior.
12. Integrar toda la información recogida para tomar una decisión y hacer un plan.
13. Ejercitar la toma de decisiones.
14. Identificar condiciones personales y académicas requeridas por la decisión tomada.
15. Consolidar conocimientos sobre lengua y comunicación y razonamiento lógico matemático.
16. Demostrar dominio en habilidad numérica y verbal.

Para la segunda sesión, denominada “Aprendiendo sobre mí”, se planificaron las siguientes actividades:

- Aclarando lo que soy (cuestionario Así soy).
- Así te vemos.
- Quiero saber sobre mí (cuestionario guía para entrevista).
- Así es mi familia (Guía de análisis e inventario de situaciones familiares).
- Clarificando mis valores (cuestionario de valores laborales).
- Así quiero ser (tarjeta de presentación).

La tercera sesión de desarrollo se llama “Conociendo el contexto laboral y tomando decisiones”. Se planificaron las siguientes actividades:

- Sueños y realidades vocacionales (instrumento sueños y realidades)
- Intereses vocacionales (inventario de intereses).
- Qué es una profesión.
- Aprendiendo a tomar decisiones (modelo de toma de decisiones).

- Compartiendo la decisión vocacional.

La cuarta sesión de desarrollo se denomina “Preparando el ingreso a la educación superior”. Tiene previstas las siguientes actividades:

- Revisando mi rendimiento académico hasta hoy (cuestionario sobre la actuación académica pasada, inventario de situaciones escolares).
- Mis aspiraciones vocacionales (Inventario de aspiraciones vocacionales).
- Mis hábitos de estudio y trabajo intelectual y los que necesito en la educación profesional (cuestionario de hábitos de estudio en educación media, material anexo).

La quinta sesión se denomina “Realismo decisión y plan” las actividades planificadas para esta sesión son:

- Hagamos un plan de ingreso a la educación superior (guía de reflexión).
- Registro de admisión a la educación superior.
- Gane un cupo en la educación superior.

7.9.7. MATERIALES DEL PROGRAMA

A fin de que la implantación del programa sea más controlada y fácil, se han diseñado tres recursos: el cuaderno para el profesor guía, el cuaderno para el alumno y el taller de formación sobre el programa para los profesores guías.

Cuaderno del alumno

Contenido:

- En este cuaderno se describe y se explican las actividades propuestas para cada sesión de orientación vocacional, además, se plantean algunos elementos de motivación y animación para llevarlo a cabo.
- Se presentan los instrumentos para recoger la información. Generalmente son auto-aplicables y pueden ser interpretados por los alumnos. Esta condición atribuye a los instrumentos el carácter no estandarizado, sostenido en los principios del modelo de Dennis Pelletier utilizado como fundamento teórico del programa.

- Al final de cada actividad y de la intervención se presenta una forma o instrumento para evaluar la actividad y el programa en su totalidad, requisito muy importante en la planificación de la intervención que permitirá hacer la recolección de información que, junto a otros elementos de juicio, servirán de base para hacer la evaluación del programa y tomar las decisiones sobre él.

Cuaderno del Profesor Guía

Este cuaderno se diseñó a fin de que la función de orientador del profesor guía contara con un apoyo para implementar el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”.

Contenido:

- El cuaderno contiene los detalles de la planificación y organización de las actividades pautadas para cada sesión.
- Plantea una reflexión y un análisis sobre la importancia psicopedagógica del programa propuesto.
- Tiene la descripción de los objetivos a lograr en cada actividad.
- Además, se suministra material anexo sobre temas de información educativa y profesional.

Taller de Formación sobre el Programa para Profesores Guía

El taller ha sido planificado para satisfacer necesidades diagnosticadas en los docentes guías sobre la aplicación, el contenido, las actividades y la evaluación a seguir en la implementación del programa de orientación vocacional propuesto.

Tiene previstos los siguientes objetivos:

1. Proporcionar asesoramiento sobre la aplicación del programa a los profesores guías.
2. Estimular el compromiso de los profesores guías para la aplicación del programa.

3. Crear y orientar un espacio para la educación de carrera en la institución que le brinde al estudiante la posibilidad de desarrollar: la información y exploración de carrera, la planificación del futuro profesional, la toma de decisiones y la orientación realista.
4. Propiciar en los docentes guías y en el orientador del plantel, la creación de espacios de reflexión, comunicación, participación, autogestión, y construcción en torno a la orientación vocacional del nivel de educación media, diversificada y profesional.

La programación del taller tiene previsto los objetivos para cada actividad, el contenido, las actividades, los recursos, la temporalización y las observaciones. Es un taller implementado en esta oportunidad por la autora de esta investigación. Se espera que sean los orientadores de los planteles los que faciliten esta actividad a los profesores guías.

7.10. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. DMP.

La implementación del programa “Decidiendo mi Profesión” requiere que en las instituciones se cumplan los siguientes requisitos:

- Debe contarse con el compromiso de los directivos y del orientador de llevar a cabo el programa a todos los estudiantes del ciclo diversificado.
- El programa debe ser visto por la comunidad escolar como una actividad más del currículo ofrecido y con un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
- Es muy importante que el profesor guía disponga del tiempo para preparar y llevar a cabo el programa. Creemos que éste no presenta especiales dificultades para ellos, requiere de la normal destreza en la conducción de grupos, que consideramos está al alcance de cualquier profesor guía.
- La presencia del orientador es de capital importancia, pues es el llamado a dinamizar, asesorar y suministrar el soporte técnico para la implementación y evaluación del programa.
- Las consideraciones que se han hecho para cada actividad de orientación vocacional, han de tomarse como meras “sugerencias” que el profesor guía puede cumplir

rigurosamente o bien adaptarlas a las situaciones de clase, por cuanto creemos que no existe una situación ideal o estándar para aplicar el programa.

La propuesta de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” cumplió con una primera evaluación referida a su contenido y diseño; a tal efecto, planteamos como referencia el criterio de expertos, utilizando la técnica estadística del coeficiente de proporción de rangos.

Dicha evaluación permite inferir que en cuanto al contenido y el diseño del programa de orientación vocacional propuesto, éste es válido por cuanto los valores calculados fueron:

- $CPR = 0.8212$
- $ERROR = 00001$
- $CPre = 0.8211$.

7.11. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al concluir la formulación experimental del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”, nos preguntamos: ¿Para qué servirá? Sin llegar a respuestas concluyentes y bajo un pensamiento provisional y tentativo, creemos que mejorará la situación actual de la orientación vocacional en la educación media venezolana, ya que representa una intervención planificada de acuerdo con las necesidades de los estudiantes del nivel medio, dentro de la estructura curricular del nivel, organizada para desarrollar un trabajo de orientación vocacional sistemático, procesual, y colaborativo entre los diferentes entes involucrados. Igualmente, promueve en los estudiantes la reflexión sobre sí mismo, el conocimiento del mundo laboral, la toma de decisiones y la orientación realista con la intención de mejorar significativamente la conducta personal y profesional del alumno.

El programa de orientación vocacional propuesto permite asumir la función orientadora del docente guía de una manera organizada, secuenciada, y evolutiva, imprimiéndole calidad al proceso de formación integral ofrecido en el currículum escolar.

Así mismo, al estudiante se le asesora y guía en la toma de decisiones personales y profesionales.

La atención brindada mediante el programa es asumida de una forma holística, y sistemática porque se tomó al estudiante como un ente de desarrollo crecimiento y maduración, se interviene pluralmente a docentes guías, estudiantes padres y comunidad, al mismo tiempo que se asumen criterios de atención múltiples e integrales.

El programa propuesto es un diseño innovador para intervenir el eje de desarrollo personal previsto en la reforma curricular y forma parte de la propuesta de orientación integral que el orientador debe ofrecer a la comunidad escolar como respuesta al diagnóstico de necesidades y de atención integral al educando.

Mediante el programa de orientación hemos concretado una de las tareas de los orientadores en los servicios de orientación de las instituciones, cual es la de presentar, aplicar y evaluar programas que propongan satisfacer las necesidades diagnosticadas.

En los manuales o cuadernos del profesor guía y del estudiante, se han presentado una serie de instrumentos no estandarizados, con el objeto de recoger información sobre el sujeto y sobre las profesiones y el ámbito laboral, información significativa a la hora de tomar decisiones ocupacionales, profesionales y laborales.

La evaluación de contenido y de diseño que se efectuó en la primera etapa de esta investigación permite inferir que se han tomado en cuenta las etapas de desarrollo de los destinatarios y que existe una clara relación entre objetivos y actividades propuestas.

También se evidencia la necesidad de la presencia del orientador en el plantel y del trabajo colaborativo en el centro, para que la aplicación genere los resultados previstos.

El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” es una ordenación de experiencias, demostraciones, y prácticas que ayudan a fortalecer el crecimiento personal y profesional del alumno, al mismo tiempo que plantea al profesor guía y a los estudiantes, oportunidades para elaborar, transformar, reelaborar los contenidos y las informaciones que se procesan en el desarrollo del programa.

CAPÍTULO VI

FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”, PROPUESTA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EDUCACIÓN MEDIA

La propuesta de orientación profesional diseñada en esta investigación se entiende como una guía que introduce una acción planificada y encaminada a lograr unos objetivos para satisfacer necesidades, sustentada en el enfoque socio-fenomenológico de Donald Super y el enfoque de activación del desarrollo vocacional de Dennis Pelletier, ya desarrollados en el ámbito teórico conceptual. Estos modelos pertenecen al movimiento desarrollista de la orientación vocacional, conocido también como educación vocacional o educación para la carrera.

El programa de orientación presentado es una representación simplificada de la realidad, es una guía de acción que propone líneas de actuación práctica en orientación vocacional y dirigido al Ciclo Medio y Diversificado de la educación venezolana.

La propuesta de reforma curricular para la Educación Media y Diversificada (1998) venezolana plantea en el diseño curricular, un tronco común conformado por un componente de formación académica y un componente de desarrollo personal social. En este componente encuentra ubicación la orientación, desarrollada a través de módulos-cursos, que en función de los modelos de atención psicopedagógica, no es otra cosa que asumir el modelo de programas.

Asimismo, la intervención psicopedagógica propuesta requiere de la existencia de mediadores (profesores guías) asesorados por un orientador. La operacionalización del programa de orientación vocacional diseñado, “Decidiendo mi Profesión”, en los centros educativos del nivel diversificado, requieren de un trabajo colaborativo, a fin de cumplir el desarrollo del programa. En consecuencia, el profesional de la orientación ha de establecer en la institución un contexto participativo entre el orientador (consultor) y los profesores guías (mediadores).

En este programa se entiende por orientación de carrera, el esfuerzo consciente y sistémico de la escuela y del entorno social, con el objeto de ayudar a los estudiantes del

Ciclo Diversificado a que se conozcan a sí mismos, conozcan las oportunidades de estudio y trabajo que les ofrece el entorno y tomen una decisión de carrera consciente y responsable.

6.0. FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

6.1. FUNDAMENTACIÓN SOCIO-POLÍTICA

El fundamento socio político del programa se encuentra plasmado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en la Ley Orgánica de Educación y su reglamento.

A tal efecto, la Constitución (1999) plantea:

Artículo Nº 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, **sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.** La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. **El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales, con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo...**

El mencionado artículo desarrolla el principio de igualdad de atención, de tal manera que la igualdad sólo se ve influida por las limitaciones derivadas de las aptitudes, la vocación y las aspiraciones de los educandos. En tal sentido, todos los ciudadanos venezolanos, según la Constitución, tienen derecho a recibir una formación de acuerdo a sus características. Es en el principio de igualdad que la orientación vocacional cobra vigencia, pues para que la igualdad tenga plena aplicación, es necesario que en la escuela se asista a los escolares en cuanto a sus aptitudes, capacidades, habilidades, intereses y

aspiraciones. En suma, es de vital importancia la asistencia psicopedagógica y la atención a la diversidad humana para que este principio se cumpla y no sea sólo una aspiración de rango constitucional.

De igual forma, la creación y sostenimiento de instituciones y servicios plantea la operacionalización del principio de igualdad. Al crear los servicios de orientación en los centros, éstos deberán implementar la atención a la diversidad, y la asistencia de orientación vocacional a fin de atender el desarrollo vocacional de los escolares.

Es preciso mencionar también que la Ley Orgánica de Educación vigente plantea:

Artículo N° 6. Todos tienen derecho a recibir una educación conforme con sus aptitudes y aspiraciones, **adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local**, sin ningún tipo de discriminación por razón de la raza, del sexo, del credo, la posición económica y social o de cualquier otra naturaleza. El Estado creará y sostendrá **instituciones y servicios** suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, **así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral al alumno con el fin de garantizar el máximo rendimiento social del sistema educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidades educacionales.**

El presente artículo deja establecido la creación de los servicios de orientación, quienes tendrán la responsabilidad de programar toda su acción a fin de asistir sistemáticamente el proceso de desarrollo personal y vocacional del alumnado.

Igualmente, el artículo N° 7 de la Ley Orgánica de Educación (1980) dice:

El proceso educativo estará estrechamente **vinculado al trabajo**, con el fin de armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo nacional y regional y deberá crear hábitos de responsabilidad del individuo con la producción y la distribución equitativa de sus resultados.

En este artículo se evidencia la aspiración del Estado venezolano por vincular la educación al trabajo. Los centros han de desarrollar su currículum para lograr esta

vinculación, cobrando entonces mayor importancia los programas de orientación vocacional, manera operativa de llevar a cabo esta vinculación pautada en el artículo.

Es importante señalar también el artículo 23 de la Ley Orgánica de Educación, por cuanto el programa “Decidiendo mi Profesión” está dirigido a este nivel.

Artículo Nº 23. La Educación Media Diversificada y Profesional tendrá una duración no menor de dos (2) años. Su objetivo es continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliar el desarrollo integral del educando y su formación cultural; **ofrecerle oportunidades para que defina su campo de estudio y de trabajo**, brindarle una capacitación científica, humanística y técnica **que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo para la prosecución de estudios en el nivel de educación superior.**

Se evidencia de este artículo la obligación que tiene la institución educativa de asistir al alumnado en su toma de decisiones vocacionales.

Asimismo, la propuesta de reforma curricular de la Educación Media (1998) sostiene que el nivel estudiado, asume:

La responsabilidad de contribuir con el desarrollo de competencias propias, las cuales son determinadas tanto por las demandas de la Educación Superior y del sistema productivo, como por las necesidades de desarrollo personal del educando y por la necesidad de fortalecer a la sociedad venezolana a través de la formación de ciudadanos que conocen y comprenden su realidad... (p. 24)

De esta fundamentación socio-política y legal se desprende la pertinencia del programa “Decidiendo mi Profesión”, propuesta planteada para atender el desarrollo vocacional de los alumnos del ciclo diversificado y profesional.

6.2. FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA

El programa de orientación vocacional “**Decidiendo mi Profesión**” se basa en el modelo de Donald E. Super y el modelo de Dennis Pelletier. Ambos se encuentran enmarcados en el movimiento de “Educación Vocacional” o “Educación para la Carrera”.

6.2.1. MODELO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL DE DONALD SUPER

Los supuestos básicos del modelo son:

- a) El proceso de desarrollo vocacional se centra en el desarrollo y la realización del concepto de sí mismo.
- b) Al hacer una elección vocacional, el individuo le atribuye unas características personales a la profesión elegida.
- c) La toma de decisiones no es un evento; se da a lo largo de la vida.
- d) La madurez vocacional es representada por la congruencia entre el comportamiento vocacional individual y la conducta vocacional esperada.
- e) Una carrera cumple diferentes funciones, variando el número de ellas con la edad.

Así mismo, el desarrollo vocacional lo entiende el autor como un aspecto del desarrollo general del individuo. La elección vocacional está constituida por una cadena de eventos que se dan durante la vida del sujeto; además, sigue modelos generales que se ajustan a la etapa de desarrollo donde está ubicado el sujeto.

Donald Super plantea el proceso de desarrollo vocacional mediante etapas:

1. Etapa de crecimiento (0-14 años).
Fantasías, intereses, capacidades y aptitudes.
2. Etapa de exploración (15-24 años).
Tentativa, transición, ensayo.
3. Etapa de establecimiento (25-44 años).
Ensayo y estabilización.
4. Etapa de mantenimiento (45-64 años).

5. Etapa de decadencia o desaceleración (65 y más años).

Contenidos del Modelo de Donald Super

Factor	Elementos	Acciones
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Perspectiva del tiempo • Autoestima 	Reflexión sobre la base de la experiencia. Anticipación del futuro.
Exploración	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación • Uso de recursos • Participación 	Observaciones guiadas. Entrevistas a profesionales. Desempeño de los roles ocupacionales.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • El mundo laboral • Campo ocupacional • Las carreras • Los perfiles • La formación 	Recoger información educativa y vocacional. Estilo de vida de los profesionales. Formación y entrenamiento. Perspectivas futuras Descripción de carreras. Aplicación de sueños y realidades.
Toma de decisiones	Principios Análisis de modelos Aplicación de modelos Estilos	Aplicación de modelos a la decisión vocacional. Ejercicios de aplicación de modelos de toma de decisiones.
Orientación realista	Autoconocimiento Realismo ante alternativas. Consistencia de las preferencias. Cristalización de valores, intereses, objetivos y metas. Experiencias de trabajo.	Estrategias de dinámica de grupo y de autoconocimiento. Tutorías individuales. Aplicación y reflexión sobre resultados de instrumentos.

6.2.2. EL “MODELO DE ACTIVACIÓN DEL DESARROLLO VOCACIONAL Y PERSONAL” (M.A.D.V.P.) DE DENNIS PELLETIER

Este modelo se inscribe en el movimiento de la “Educación Vocacional” o “Educación para la Carrera”.

Para Pelletier:

La Educación para la Carrera es el esfuerzo total del sistema educativo y de la comunidad con el objetivo de ayudar a todos los sujetos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada al trabajo; a integrar dichos

valores en su sistema personal de valores y a llevar a la práctica esos valores en su vida de forma tal que el trabajo se convierta en algo posible, significativo y satisfactorio para cada uno. (Citado por Álvarez, 1997, p. 13)

Presupuestos básicos:

- a) La concepción evolutiva y operatoria del desarrollo vocacional.
- b) La intervención sobre los procesos cognitivos implicados en dicho desarrollo.
 - Pensamiento creativo: generar información nueva.
 - Pensamiento conceptual: manejo y estructuración de la información.
 - Pensamiento evaluativo: comparación y selección.
 - Pensamiento implicativo: anticipación y planificación.
- c) La adquisición de habilidades y destrezas mediante la realización de determinadas tareas del desarrollo vocacional.
- d) La utilización de técnicas no estandarizadas como herramientas de ayuda a los jóvenes en el proceso educativo-vocacional.

Tareas del Desarrollo Vocacional de Dennis Pelletier

Modalidad del Pensamiento	Habilidad Cognitiva	Actividades	Relación con el Modelo de Super
Pensamiento creativo	<ul style="list-style-type: none"> • Observar • Describir • Preguntar • Descubrir • Definir • Imaginar 	Apertura Sensibilidad Curiosidad Tolerancia Imaginación	Explotación de carreras
Pensamiento conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir • Asociar • Reagrupar • Clasificar • Resumir 	Interesarse Autoestima Organización Orden Coherencia Continuidad	Información y planificación
Pensamiento evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar • Jerarquizar • Eliminar • Elegir • Examinar • Evaluar 	Apreciación Confianza Responsabilidad Discriminación Sentido crítico Tendencia a la reflexión	Toma de decisiones
Pensamiento implicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Deducir • Prever • Aplicar • Generalizar • Planificar • Elaborar 	Certeza Implicaciones Eficacia Determinación Perspectiva Sentido práctico	Orientación realista y planificación

6.2.3. CORRESPONDENCIA ENTRE LOS MODELOS DE SUPER Y PELLETIER

Donald Super		Dennis Pelletier
Factor de Exploración	⇒	Pensamiento Creativo
Factor de Información y Planificación	⇒	Pensamiento Conceptual
Factor de Toma de Decisiones	⇒	Pensamiento Evaluativo
Factor de Orientación Realista y Planificación	⇒	Pensamiento Implicativo

6.3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

El programa “Decidiendo mi Profesión” es una propuesta integrada al proceso de formación integral del educando de Educación Media, Diversificada y Profesional. Tanto su finalidad como sus objetivos y procedimientos son componentes integrales, identificados con el proceso formativo del nivel. De allí que este programa ha de desarrollarse en completa correspondencia con la planificación del ciclo diversificado y,

sobre todo, contando con el trabajo colaborativo del personal docente, directivo y de la familia.

Está conformado por objetivos destinados a desarrollar destrezas en el alumno sobre el conocimiento de sí mismo, la generación de relaciones interpersonales nutritivas, el aprendizaje de tomar decisiones, la planificación, el hacer planes profesionales, el conocer y reflexionar sobre el mundo laboral-ocupacional y sobre la formación del futuro profesional, el saber detectar oportunidades laborales y académicas, el saber informarse. Las actividades están planteadas para lograr los resultados anteriores. El programa ha de ser desarrollado por personal entrenado y formado en educación media; los profesores guías conscientes de la función formadora propia de su perfil profesional, son los llamados a operacionalizarlo.

El programa “Decidiendo mi Profesión” es parte del currículum orientador del Ciclo Diversificado, integrado a las restantes acciones curriculares de atención individual, servicios complementarios y todo el sistema de apoyo institucional y familiar que ayuda a los estudiantes en la consecución de las destrezas que se deben lograr a partir de las actividades y recursos propuestos.

En este sentido, el programa propuesto guarda relación con las directrices emanadas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para organizar los programas en las instituciones educativas del ciclo diversificado, plasmadas en el proyecto de reforma curricular del nivel de Educación Media, mediante el eje transversal de trabajo y el tronco común representado por el componente de formación personal y social. (Propuesta de Reforma Curricular de la Educación Media, Diversificada y Profesional. 1998, p.47).

De igual forma, los procedimientos orientadores propuestos pertenecen a una pedagogía de la construcción de la elección vocacional por los estudiantes. Constituyen una ayuda para que procesualmente se vaya construyendo el futuro de cada estudiante, de su toma de decisiones y sus proyectos profesionales.

Asimismo, se ha tomado en cuenta la lógica del estudiante para diseñar las acciones que lleven a la apropiación de lo que se aprende y a su construcción. Se trata de ofrecer

actividades a través de las cuales se reflexione, se rectifique y se elabore una decisión vocacional operativa. Es una forma de atender la diversidad de los estudiantes partiendo de su propia individualidad. Sobre todo, es una propuesta centrada en los destinatarios, pautada con tareas constructivas, que busca enseñar y adiestrar en la creación del proyecto profesional de cada educando.

Sin ninguna pretensión de exhaustividad del tema constructivista, en el presente trabajo de investigación, lo asumimos como paradigma sobre el cual se cimienta desde el punto de vista pedagógico, el programa de orientación vocacional propuesto.

Asumimos como principios constructivistas para el programa “Decidiendo mi Profesión” los siguientes:

- a) El alumno se constituye en un agente activo dentro del proceso orientador. Procesa constantemente la información y construye su conocimiento vocacional.
- b) El estudiante no es solo el producto del ambiente ni el simple resultado de sus disposiciones internas; es la construcción individual que se produce día a día como resultado de la interacción entre ambos factores.
- c) El conocimiento logrado por el estudiante y por el docente guía no es una copia de la realidad sino una construcción de cada uno.
- d) El aprendizaje se concibe como una construcción de los saberes socioculturales-socio afectivos vocacionales y de toma de decisiones,...
- e) El docente guía facilita el programa como mediador entre el estudiante y el programa “Decidiendo mi Profesión”, es decir, mediante la interacción de los involucrados en el proceso de decisión vocacional.
- f) El programa “Decidiendo mi Profesión” tiene como objetivo promover los procesos de crecimiento personal y profesional de los alumnos dentro de su contexto y con las condiciones situacionales propias de cada uno.
- g) Son muy importantes las percepciones, los pensamientos y las emociones que cada cual tiene sobre sí mismo y sobre los demás.
- h) El profesor guía motiva, pregunta, conduce e interactúa en el aula.
- i) El estudiante, mediante el programa “Decidiendo mi Profesión”, elabora:

- Pensamiento creativo y exploración de carrera.
 - Pensamiento conceptual e información y planificación.
 - Pensamiento evaluativo y toma de decisiones.
 - Pensamiento implicativo y orientación realista.
- j) El programa “Decidiendo mi Profesión” es una guía instruccional, experimental que se ajustará dependiendo de los logros, los intereses y las habilidades del estudiante.
- k) En el aprendizaje logrado con el programa propuesto, intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional. El aprendizaje y el éxito tienen mucha relación con la construcción de conceptos previos y las capacidades relacionadas con el equilibrio personal, por ejemplo, el autoconcepto, la autoestima. Estos aspectos interfieren, bloquean o ayudan en la construcción del conocimiento.
- l) El programa genera una forma de verse a sí mismo, de ver el mundo de los profesiones y de conjugar el autoconcepto de sí mismo con una profesión que satisface las necesidades personales, profesionales y trascendentales.
- m) Los conocimientos logrados a través del programa de orientación vocacional serán de nuevo reestructurados, pues no se trata de acumular información para ampliar la madurez vocacional y el desarrollo de carrera de los estudiantes, sino que el dominio de conocimiento abre las puertas de la reestructuración y de la modificación en el proceso de construcción profesional.

El programa “Decidiendo mi Profesión” busca generar en los estudiantes del nivel Medio y Diversificado altos niveles de participación cognitiva y afectiva, de autoanálisis, de vinculación con el contexto ocupacional y académico, de autodirección, a fin de asesorar el crecimiento vocacional.

Cada actividad dentro o fuera del aula implica envolver al alumno en una experiencia personal de su proceso de autoconstrucción de aprendizajes de naturaleza vocacional. Se han planteando experiencias caracterizadas por poseer un significativo grado lógico y pedagógico para el alumno de educación media, diversificada y profesional.

6.4. FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA

Hacer referencia al ser humano como responsable de todas sus decisiones, de su éxito o fracaso profesional, de lograr un puesto de trabajo, de consolidar una formación profesional óptima, sujeto a la cotidianidad y al contexto de realidades que le favorecen o le frenan su desarrollo personal y vocacional, constituye el centro del fundamento antropológico del programa “Decidiendo mi Profesión”. Esta propuesta está centrada en la necesidad de intervenir de manera pensada y sistematizada la toma de decisiones, basada en el hecho planteado por Álvarez R. (1994) “... de que los seres humanos necesitan ayuda en algún momento de su vida; algunos de manera constante a través de todo el curso de su existencia; otros únicamente de tiempo en tiempo y en situaciones de crisis profunda”. (p. 98)

La educación y la orientación vocacional representan dos intencionalidades de intervención para asistir la dependencia generada en el ser humano hacia los demás, reflejada en su incapacidad para decidir, para resolver el dilema profesional y para planificar un proyecto profesional ajustado a las condiciones individuales y diversas de cada cual; esto es mucho más frecuente en la juventud y en las sociedades como la nuestra en transición y cambios permanentes.

Este programa se fundamenta en la propia condición humana que exige intervenir para superar las limitaciones que le ha impuesto la existencia y la dinámica del momento histórico concreto y que el individuo no puede resolver en solitario, tal cual lo plantea Álvarez R. (1994, p. 49).

6.5. EL PRINCIPIO PREVENTIVO PRIMARIO DEL PROGRAMA

Toda intervención por programas adopta el principio de intervención preventiva primaria, pues trata de anticipar una acción, antes de que el problema se suscite. En tal sentido, el programa se ha diseñado:

- Para transformar la situación planteada sobre la decisión vocacional y la consecución de una plaza de trabajo o de un cupo en la educación superior, al mismo tiempo que informa.
- Para motivar a los estudiantes a decidir su profesión, su formación y su trabajo y su disposición hacia el cambio que necesitan dar para lograr un desarrollo vocacional positivo.
- Para lograr metas y objetivos claros.
- Con el fin de atender la problemática de toma de decisiones vocacionales, la insuficiente información de sí mismo, información profesional y situacional.
- Con el propósito de aplicarlo en el primer lapso del año escolar, es decir, antes del proceso de registro en Educación Superior y de la presentación de la prueba de aptitud académica, del C.N.U. momento previo a la ocurrencia del problema de decidir ¿qué hacer después de graduarse de bachiller?
- Para atender a los alumnos que terminan la Educación Media, Diversificada y Profesional, población de alto riesgo, desde el punto de vista vocacional por cuanto es en esta edad y en este momento que los estudiantes deben operacionalizar sus decisiones vocacionales.
- A fin de estimular la esperanza activa de los estudiantes frente a la clarificación de lo que ha de hacerse al finalizar el bachillerato.
- Con el fin de generar en el Profesor Guía y el Orientador la reflexión en la acción, ante la realidad intervenida.

6.6. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA

El programa “Decidiendo mi Profesión” está dirigido a los alumnos del Ciclo Diversificado. Estos jóvenes presentan edades comprendidas entre 15 y 18 años.

Esta etapa del desarrollo vocacional del estudiante del ciclo diversificado la podemos describir de la siguiente forma:

En el desarrollo vocacional de estos estudiantes ocurren cambios cualitativos tales como: las tentativas por ser y hacer, el ensayar como ser y hacer cambio en la dinámica

afectiva,... y cuantitativos como aumento de tamaño, masa corporal, fuerza. Hay transmisión y cambios corporales que inciden en sus decisiones, en parte, porque dependen de ciertas funciones cognoscitivas, actitudinales y biológicas, y también porque la conducta vocacional de los jóvenes está modelada por la sociedad, que establece que a ciertas edades debe hacerse determinadas tareas. En nuestro contexto, la mayoría de los jóvenes que acuden al Ciclo Diversificado deben elegir una ocupación o una formación académica (profesión) entre los 15 y 18 años de edad.

En esta etapa los estudiantes saben a qué nivel de trabajo desean incorporarse, mas no hay decisión sobre qué trabajo particular quieren ejercer. Cuando el trabajo deseado requiere de una formación específica, relativamente larga, la decisión ha de tomarse más temprano que en los casos de aquellos trabajos cuya preparación es más corta. Por otra parte, las actitudes hacia el mundo de las ocupaciones se han venido desarrollando desde la infancia y continua durante la etapa de desarrollo atendido en este programa. Ya en la adolescencia existen actitudes negativas hacia ciertas ocupaciones, de modo definitivo y se expresa libremente no querer trabajar en ellas. Al mismo tiempo, se han desarrollado actitudes positivas hacia otras tareas; los jóvenes sienten gusto, atracción por ellas y creen que se sentirían satisfechos si pudieran formarse y ejercerlas en el futuro.

Al lado del establecimiento de las actitudes se van canalizando los INTERESES VOCACIONALES. Por ejemplo, en un estudio sobre el perfil de ingreso de los alumnos del primer año de la carrera Educación en la Universidad de Los Andes-Táchira (1997-1998), se reveló que el interés por la profesión docente estaba influido por actitudes formadas con anterioridad. Los alumnos que mostraron interés por la carrera docente manifestaron agrado hacía los niños, se relacionan fácilmente con otras personas y quieren ayudar a la sociedad. Asimismo, los alumnos que manifestaron una actitud desfavorable hacia la carrera docente, evidenciaron el desagrado por trabajar con niños, no les gusta enseñar, y plantearon que la profesión docente no le producía los beneficios económicos que deseaban.

Por otra parte, la adolescencia es típicamente la etapa del idealismo y del romanticismo: se sueña, se espera y se confía. El estudiante tiene ideas fantasiosas con

respecto a su ocupación maravillosa, la cual le proporcionará mucho dinero, mucho prestigio y desenvolvimiento social. Hay una gran motivación hacia el éxito y el deseo de algo mejor. De allí se desprende que hay aspiraciones que necesitan ser canalizadas, ya que están íntimamente relacionadas con una decisión vocacional y con una orientación realista. Así mismo, es necesario también relacionar las aspiraciones con las capacidades del joven para generar reflexión sobre Información, pensamiento evolutivo y pensamiento implicativo. Por otro lado, es muy importante atender las aspiraciones por cuanto la fuerza con que se desee una aspiración influye significativamente en la voluntad del joven para hacer cosas relacionadas con la profesión. De allí que visualizar los objetivos intermedios que hay que cumplir antes de lograr una meta o aspiración remota constituye una tarea que ayuda en la consecución de aspiraciones vocacionales. Es importante jerarquizar los objetivos y plantear un curso de acción determinado. Asimismo, es muy valioso en el desarrollo vocacional del joven conocer los niveles de las aspiraciones entendidos como:

La pauta que un joven espera alcanzar en una determinada realización. Es la discrepancia que existe entre las metas alcanzadas y las que se esperan alcanzar. Puede ser realista si la persona tiene posibilidades de éxito o, por el contrario, ser poco realista si está dudosa de su capacidad para llegar a las metas establecidas, es por ello que en la fijación de aspiraciones es muy importante relacionarlas con las capacidades de los sujetos. Los niveles de la aspiración realista están determinados principalmente por factores cognitivos mientras que los no realistas responden más a factores afectivos. (Hartman, 59 pp.289-294).

En la Educación Media es necesaria la asistencia a los jóvenes en la asignación de metas profesionales o proyectos profesionales, pues en este nivel es usual encontrar en los jóvenes buenas posibilidades de concretar metas elevadas pero poco realistas. En ello inciden aspectos familiares, económicos, sociales, culturales,... que no son analizados a la hora de tomar decisiones vocacionales. En algunos casos, las aspiraciones vocacionales tienen poca probabilidad de éxito a causa de obstáculos contextuales y situacionales, sobre los cuales no se tiene control. El profesional de la orientación entonces, no debe alentar estos proyectos, pues son proclives al fracaso y a la larga llevan a daños psicológicos que inciden en la adaptación personal y social del joven. En las aspiraciones

vocacionales se requiere el análisis sobre el tipo de familia que el adolescente tiene, las aspiraciones de los padres, la competencia del joven con otros, las tradiciones culturales, los medios de comunicación y las experiencias tenidas en el desempeño de roles profesionales. Para generar un análisis sobre lo multifactorial a la hora de decidir vocacionalmente.

También los intereses y los valores son factores muy importantes que han de tenerse en cuenta en el asesoramiento que se ofrece a los estudiantes, por cuanto constituyen factores psicológicos determinantes en el proceso de decidir carrera.

Por otra parte, los estudiantes del nivel medio tienen también otro elemento importante en su desarrollo vocacional: las emociones, responsables de las expresiones conductuales comunes de estas edades tales como el uso de mecanismos de defensa, los hábitos nerviosos, los estallidos emocionales, las peleas, las depresiones y los gustos blandengues, los sentimientos de inadecuación.

En estas edades se empieza a darle importancia a la educación como medio de lograr el éxito profesional, y comienza la inquietud sobre qué hacer después de terminada la Educación Media, sobre las posibilidades de conseguir y mantener una ocupación. Se generan temores ante la exigencia del mundo laboral. Estas cuestiones producen tensión y preocupación en los jóvenes. Emocionalmente, los jóvenes tienen miedo, preocupación, ansiedad, ira, estimulada más por factores sociales, es decir, por personas que por objetos y situaciones (burla, trato injusto, imposiciones, mentiras, acusaciones injustas, comentarios insultantes, consejos no deseados, contradicciones, no ser invitados a fiestas,...). De esta forma, cuanto más frustración ambiental exista, habrá mayores y más frecuentes accesos de ira en el estudiante. También hay manifestaciones emocionales en el estudiante referidas a celos, envidia, curiosidad, afecto, pesar, felicidad.

Desde el punto de vista vocacional, esto es importante, pues las emociones producen efectos favorables y desfavorables sobre la adaptación personal y social del estudiante. Lo favorable de las emociones, en lo vocacional, es que ellas producen fuentes de gozo, motivación, vigor, energía corporal, tan importantes en la consecución de logros

profesionales. Al mismo tiempo pueden generar efectos desfavorables que perturban el equilibrio corporal, la eficiencia y el desenvolvimiento personal.

Otro aspecto muy importante a tomar en cuenta en este análisis es que el ascenso en la escala socioeconómica se hace posible con el concurso de la movilidad social, de la instrucción y de la vocación. Para los jóvenes, la educación en el ámbito superior le abre las puertas hacia profesiones prestigiosas y lucrativas, ven la educación como un medio para lograr llegar a ese fin. Contradictoriamente, los jóvenes han demostrado mucha preocupación y gestión por ingresar a la educación superior, pero poco interés en formarse óptimamente como profesionales. Al lado de una considerable matrícula en educación media, también hay una demanda significativa de cupos en educación superior pública y una feroz competencia por lograr ser admitidos en las facultades y centros de capacitación profesional.

Así mismo, los jóvenes muestran interés y afición por determinadas asignaturas durante los estudios secundarios. Los intereses y la motivación de los jóvenes se relacionan, de manera que se interesan más por aquellas asignaturas que les ayudan a alcanzar sus metas vocacionales y dejan de lado las materias para las cuales no muestran interés.

Por otra parte, para los jóvenes, el récord académico no les interesa como forma de representar el conocimiento logrado hasta ese momento, sino como un medio que le permitirá lograr el ingreso a la universidad. Sin embargo, el logro de un alto índice académico, formado por el promedio académico obtenido en la Educación Media y el desempeño en la prueba de Aptitud Académica es requisito altamente significativo para el ingreso en educación superior. Así mismo, los jóvenes tienen interés por el dinero, los deportes, las rumbas, es decir, por todo aquello que les proporciona autonomía. Todos estos intereses son muy importantes en el desarrollo vocacional de la juventud.

Como consecuencia de la gran diversidad en cuanto a aspiraciones, valores, motivaciones, intereses, emociones, factores sociales, familiares, económicos, culturales,..., que los estudiantes muestran en nuestro medio, sus actitudes y satisfacción

hacia la educación difieren significativamente. Hay estudiantes para quienes la educación es significativamente favorable; hay otros para los cuales la educación significa nada o muy poco en su desarrollo. Sin embargo, la educación continúa siendo el medio a través del cual se logran objetivos sociales, vocacionales y económicos y la satisfacción del estudiante dentro del sistema educativo mucho dependerá del rendimiento académico y del comportamiento del estudiante. Aquellos que poseen planes vocacionales y deseen desarrollarse dentro de una profesión que requiera educación superior, mostrarán actitudes positivas y favorables hacia su educación; por el contrario, para aquellos que aspiren a un oficio, será más importante lograr el adiestramiento y una plaza de trabajo rápidamente.

Por otra parte, la insatisfacción con los estudios realizados por el estudiante reduce su motivación y su desempeño tanto en la calidad como en la cantidad. La insatisfacción puede ser de tal magnitud que pueden renunciar a su condición de estudiante e iniciarse en el mundo laboral. En la actualidad, la depresión económica que vive el pueblo venezolano acciona fácilmente sobre este tipo de jóvenes, quienes representan las altas tasas de desempleados y despedidos, y son los últimos en ser reincorporados al mundo laboral, dado su poca preparación o profesionalización.

En nuestro medio son muchos los jóvenes en edad escolar que no acuden a la escuela por múltiples razones. En muchas ocasiones se ha planteado dentro del sistema educativo venezolano el fracaso escolar como factor que empeora las condiciones vocacionales de estos jóvenes. El ocio y la condición socio-económica y cultural han llevado a muchos de ellos a la indecisión, al fracaso laboral y la poca o ninguna preparación para acceder al mundo del trabajo.

Es importante que en el Ciclo Diversificado se atiendan elementos muy relacionados con el desarrollo vocacional como son: la familia, la escuela, la orientación realista, la información profesional, la personalidad, el prestigio ocupacional. Para los jóvenes, su vocación es la plataforma para el éxito en la vida; en consecuencia, es necesario atender, mediante programas, el desarrollo vocacional de los jóvenes así como la canalización de

intereses y de elecciones de carrera, producto de problemas económicos, de cambio de valores y de un realismo que se impone por encima del potencial juvenil.

6.7. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Al analizar una investigación reciente efectuada por el profesor Luis Fuenmayor (1999), docente de la Universidad Central de Venezuela y la tesista Yamilet Vidal, donde compararon el comportamiento de los ingresos estudiantiles a las universidades nacionales en los años 1984 y 1998, destacan que los estudiantes de bajos recursos económicos, cursantes de liceos públicos y habitantes de regiones recónditas del interior del país no se enteran de las pruebas que realizan las escuelas y facultades como requisito de ingreso a la Educación Superior. También es común que los directivos y docentes de los liceos públicos no estén interesados y pendientes de las fechas de presentación de dichas pruebas, lo que evidencia que la orientación vocacional es una acción educativa ausente en los planteles públicos.

Asimismo, el profesor Reinaldo Giudici (1999), director de la oficina de admisión de la Universidad Simón Bolívar ha declarado que “Los muchachos no vienen, no aspiran a ingresar a esa casa de estudios, porque están mal informados y creen que tienen que pagar”. De igual forma, Cipriano Cruz, Coordinador de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela sostiene que “Los hechos han revelado que es más valiosa la preparación socio-afectiva, el interés del muchacho por los estudios y su vocación, así como su capacidad de adaptación y de procesamiento de información que el nivel socio-económico del que proceden”. En tal sentido, se ha iniciado una evaluación de los procesos de admisión y basados en el programa Samuel Robinson que considera significativas las áreas afectivas y estratégicas para seleccionar alumnos excelentes en los liceos públicos, han logrado efectuar un ingreso más justo. De igual forma sostiene que la Universidad Simón Bolívar está interesada en tomar en cuenta elementos socio-afectivos en su mecanismo de selección.

Todas estas opiniones, propuestas e investigaciones evidencian la necesidad de que a los estudiantes de educación media se les asista sistemáticamente mediante programas de orientación vocacional. Se evidencia la necesidad de que el alumno tenga

conocimiento exacto sobre información profesional que incluya los campos profesionales, los requisitos de ingreso, entre otros elementos. Asimismo, es muy importante que el estudiante tenga un claro conocimiento de sí mismo, es decir, de sus fortalezas y de sus limitaciones, a fin de que su elección vocacional esté ajustada a sus condiciones y características personales, sociales, culturales, psicológicas,...

Por otra parte, es necesario que los estudiantes de Educación Media sepan tomar decisiones y sobre todo hacer elección vocacional, a fin de hacer un efectivo uso de los recursos personales y financieros referidos a la formación profesional.

Adicionalmente, se requiere que el estudiante evalúe y reflexione sobre la información personal y profesional, es decir, se active el pensamiento creativo, conceptual, evaluativo e implicativo propuesto por Pelletier, para que la decisión de carrera y la formación profesional y laboral suministrada en las instituciones de formación, proporcione un comportamiento maduro vocacionalmente y, en consecuencia, una óptima formación y un efectivo y eficiente proceso de maduración y desarrollo vocacional.

Asimismo, es necesario que el estudiante evalúe sus intereses, sus valores, sus hábitos de estudios y su rendimiento académico a fin de hacer los correspondientes ajustes para lograr la satisfacción y la trascendencia a la cual tienden los jóvenes.

En el mismo orden de ideas, pero desde el Ministerio de Educación, en su propuesta de reforma curricular para el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional (1998) se hacen los siguientes planteamientos:

“Los resultados obtenidos en el proceso educativo indican que los problemas de calidad de la educación media se evidencian de las deficiencias que tienen sus egresados en habilidades instrumentales y en actitudes y habilidades básicas para la vida laboral”. En el proyecto de pre-inversión realizado en el marco de la reforma de la educación media (ME, 1998) se plantea que los egresados del Ciclo Diversificado presentan deficiencias en actitudes y habilidades básicas para la vida laboral, acentuada en conductas de iniciativa, organización, métodos, responsabilidad y puntualidad. El patrón organizativo del nivel no

permite atender realmente la diversidad desprendida de la heterogeneidad de la población que asiste.

De igual forma, en la encuesta de hogares de la Oficina Central de Estadística e Información (1980-1996) se plantea que alrededor del 60% de los hombres que han finalizado estudios de educación media no prosiguen estudios y se incorporan a la fuerza de trabajo con ese nivel educativo. Allí se nota un descenso porcentual entre 1980 y 1996, debido a la incorporación paulatina de jóvenes a carreras técnicas universitarias cortas. En el caso de las mujeres los resultados de la encuesta sostienen que el 54% de las que realizaron estudios de Educación Media no prosiguen estudios y se incorporan a la fuerza de trabajo con ese nivel educativo.

Por otra parte, el hecho de la exclusión de jóvenes del sistema educativo hace que éstos sean considerados como “no entrenables” y como “no empleables”, lo cual convierte a la salida del sistema educativo en un precedente de exclusión económica y es la carencia de una formación básica y de una asistencia vocacional la principal fuente de esta exclusión.

Asimismo, en el programa “Cada empresa una escuela”, donde las empresas reclutan bachilleres en lugar de egresados de Educación Básica, se evidencia que las empresas requieren cada vez más de un personal con altos niveles educativos para sus programas de formación profesional.

Otra necesidad detectada por el Ministerio de Educación está referida a lo planteado por González Vila (1997, p.7.8):

Se necesita una formación abierta de capacidad polivalente que permita la permanente autoformación (educación permanente) y la capacitación para permanecer activo en un mundo socioeconómico, profesional y laboral, en rápida evolución con requerimientos inéditos a los que sólo puede atenderse desde las aptitudes, capacidades y hábitos cognitivo-técnicos y sociales de máxima polivalencia.

Dentro de esa formación cabe muy bien los programas de atención psicopedagógica y específicamente los programas de orientación vocacional o profesional para educación

media. La propuesta curricular de Educación Media quiere lograr “mejores ciudadanos con alta capacidad tanto para el alcance de los objetivos que se propongan como para el lograr su autorrealización; implica la necesidad de abrir espacios para el desarrollo del ser y de su relación con la sociedad...” (p.20).

El programa “Decidiendo mi Profesión” representa un aporte curricular para ayudar a solventar esas necesidades de formación profesional. Constituye un espacio curricular para estimular y fortalecer en los alumnos sus proyectos profesionales y laborales, desarrollar el concepto de sí mismo, profundizar sobre la definición de enrumbar la vida, tomar decisiones y actuar en consecuencia. Es decir, representa un acompañamiento y asistencia de crecimiento y aprendizaje.

6.8. GENERALIDADES DEL PROGRAMA

Es fundamental partir de una concepción curricular de orientación para sustentar el programa propuesto. En tal sentido, partiendo de la concepción de Gimeno y Pérez (1993:169), citado por Álvarez, R. (1994), que sostienen que:

El currículum es el conjunto de objetivo, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente y si, además, entendemos que parte de la práctica docente ha de estar destinada a desarrollar el saber hacer y el ser, ámbitos de gestión de la orientación, ésta se operacionalizará mediante intervenciones planificadas desde la escuela.

El currículum orientador mediará entre los principios generales de la orientación y la práctica pedagógica efectiva. Será el marco de referencia fundamental para concretar objetivos de acción orientacional. Por otra parte, es muy positivo para la función orientadora, tener un contenido propio, donde el orientador y el profesor guía se transforman en verdaderos educadores integrados a las instituciones, a su misión y función, cual es la de formar integralmente. Para Lázaro (1995:144) “La orientación es un componente del currículum que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos”. La propuesta “Decidiendo mi Profesión” no puede ser separada del currículum de Educación Media, Diversificada y Profesional. Se plantea un programa para ser desarrollado en el ámbito global del proceso de enseñar y de aprender en las

instituciones de Educación Media. El contenido de la propuesta se fundamenta en la necesidad de ofrecer respuestas a los requerimientos en materia vocacional de los estudiantes de Educación Media. A tal efecto, los contenidos del programa en cuestión están referidos a:

1. Exploración de sí mismo (cómo soy) y del contexto socio-cultural. (qué hay en mi entorno)
2. Relación Educación-Trabajo. (Cómo soy y qué deseo ser)
3. El desafío de la decisión vocacional. (Yo-El Contexto Profesional-Evaluación-Decisión)
4. El futuro (Construyo mi proyecto profesional)

Parafraseando a Ferrández y Sarramona (1984: 28) citado por Álvarez, R. (1994), estos contenidos van dirigidos a: “Una acción educativa a fin de que recaigan en el sujeto necesitado de ayuda y orientación para alcanzar sus metas de aprendizaje y perfeccionamiento educativo, todo lo cual se logra gracias a la orientación educativa”

El posicionamiento de intervención en orientación vocacional en esta oportunidad es el de programa para intervenir la realidad en contraposición con la intervención en orientación vocacional venezolana perfilada más hacia el diagnóstico–remedial que al desarrollo vocacional, y más en la prestación de servicio que en la operacionalización del programa. La realidad educativa venezolana requerida a la masificación de las instituciones escolares, el incremento en el último año de la matrícula escolar, frente a la escasez de recursos financieros, materiales y humanos de los servicios de orientación, nos han guiado la decisión acerca del modelo de intervención utilizado más de programa que de servicio, a fin de asistir a un contingente cada vez más numeroso. Además, está fundamentado en la propuesta de reforma curricular del nivel medio (1998) donde se plantean módulos de desarrollo personal y social.

A los efectos de esta investigación entendemos por “PROGRAMA DE INTERVENCIÓN” lo planteado por Repetto, Rus y Puig (1994:714). Un programa de orientación:

Es el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases.

En esta investigación se propone un programa de desarrollo vocacional que pretende que los estudiantes del Ciclo Diversificado adquieran conocimientos, actitudes y valores, a fin de que su decisión académica-profesional se lleve a cabo de una forma satisfactoria. Tiene como finalidad la construcción de la madurez vocacional propuesta por Donald Super y la concepción operatoria y evolutiva del desarrollo vocacional de Pelletier, Noiseaux y Bujold. Para estos autores “La orientación es una convergencia dinámica entre la evolución del mundo socio-económico y el desarrollo personal; un enlace entre los factores psicológicos, familiares y personales y las instituciones sociales y económicas; Una articulación entre las aspiraciones y capacidades individuales y las posibilidades de insertarse en el mundo ocupacional” (Bisquerra, 1996:370).

6.9. AGENTES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

El programa “Decidiendo mi Profesión” como parte de la propuesta curricular de orientación en el centro de educación media, diversificada y profesional, para su desarrollo requiere de la participación, compromiso y colaboración de los siguientes agentes educativos:

- Personal Directivo.
- Orientador del plantel.
- Docentes guías.
- Estudiantes del último año de Educación Media.
- Padres y representantes.
- Comunidad.

6.10. DISEÑO DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

Propuesta de Orientación Vocacional para Educación Media. Programa “Decidiendo mi Profesión”

Fase	Sesión	Actores Involucrados	Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos	Evaluación	Tiempo	Observaciones
Introdutoria	1. Presentación del programa “Esto te interesa”	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadores. • Profesores guías. • Alumnos del 5º año. • Padres y representantes. 	Motivar y sensibilizar a los actores involucrados para difundir, animar, asesorar, mediar y apoyar la aplicación del programa “Decidiendo mi Profesión”	Propuesta de programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa. • Dinámica de integración, presentación y explicación verbal del programa mediante transparencias. • Carteleras invitando a los alumnos a la participación. • Entregar trípticos y cartas de presentación a los profesores guías y alumnos referidos al Programa “Decidiendo mi Profesión” • Encuentro con profesores guías. • Encuentro con padres. • Encuentro con los estudiantes. • Fantasía sobre mis objetivos de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Orientador. Docentes Alumnos. Padres. • Materiales: Propuesta. Aula grande. Transparencias. Retroproyector. Carteles. Trípticos. Cartas. Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. <p>Ejercicio de reflexión Manual del Alumno Manual del Profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por el grado de compromiso y ejecución del programa. • Opinión sobre la utilidad del programa. 	<p>1 hora con los docentes. 1 hora con los padres. 1 hora con los estudiantes.</p>	Se desarrollará esta actividad dos (2) semanas antes del inicio de su aplicación y el responsable principal es el Orientador del plantel donde lo haya y donde no existe será el personal directivo.
Desarrollo del Programa	2. Conocimiento de sí mismo. Personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores guías. • Alumnos del 5º año. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr un mejor conocimiento de sí mismo. • Confrontar la percepción que se tiene de sí mismo con la percepción que tienen los demás y con el contexto social que lo rodea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se percibe y cómo lo perciben los demás. • Cómo es su familia. • Cómo es su entorno social. • Valores. • Conclusión del conocimiento de sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para realizar la actividad. • Aplicación de instrumentos. • Aclarando lo que soy. • Así te vemos. • Investigando sobre mí. • Quiero saber sobre mí. • Así es mi familia. • Clarificando mis valores. • Así quiero ser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos: Profesores guía. Alumnos del 5º año. • Materiales: Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Instrumentos <p>Manual del Docente Guía. Manual del Alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por la actividad y participación de los alumnos. • Por la información, opinión y valoración de los estudiantes. • Aplicación del instrumento construido a partir de la valoración que hacen los estudiantes. • Se anexa un ejemplo. 	<p>• 1 hora.</p> <p>• 1 hora.</p> <p>• 1 hora.</p> <p>• 1 hora.</p> <p>• 1 hora.</p>	

Fase	Sesión	Actores Involucrados	Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos	Evaluación	Tiempo	Observaciones
Desarrollo del Programa.	3. Conocimiento del contexto laboral y toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> Profesores guías. Alumnos del 5° año. 	<ul style="list-style-type: none"> Lograr un mejor conocimiento del mundo laboral. Conocer lo que es una profesión. Conocer los intereses laborales frente a las actividades profesionales que le ofrece el medio social, teniendo en cuenta los valores personales. Interrelacionar el auto concepto con la información laboral. Visualizar las actividades ambientales y laborales adecuadas a cada estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> Información profesional. Consecuencias y experiencias laborales y extralaborales. Intereses ocupacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto profesional "Sueños y realidades vocacionales." Inventario de interés vocacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: Profesores guía. Alumnos del 5° año. Materiales: Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Inventario de intereses vocacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Ver sugerencia del Manual del Profesor Guía. No tiene evaluación, es un instrumento de autoaplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 1 hora. 	
				<ul style="list-style-type: none"> Significado de profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Qué es una profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Esquema de profesiones. Lista de preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> Por participación en el grupo pequeño y en el grupo grande. Por las opiniones sobre la utilidad de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 1 hora. 	
				<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendiendo a tomar decisiones. Explicar modelos de toma de decisiones. Aplicar un modelo a una toma de decisiones vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Modelos de toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Por la participación. La aplicación. Por la utilidad de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 	
	4. Preparando el ingreso a la Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Docente Guía. Alumnos del último año de Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar los resultados académicos durante la Educación Media. 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisando mi rendimiento académico hasta hoy. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Cuestionario. Inventario de situaciones escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de actitud de los participantes. Ejecución de la actividad. Comentarios, preguntas sobre contenidos y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 	
					<ul style="list-style-type: none"> Compartiendo la decisión vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación de los estudiantes. Esquema de información. Opinión de utilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 	

Fase	Sesión	Actores Involucrados	Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos	Evaluación	Tiempo	Observaciones
			<ul style="list-style-type: none"> Manejar las aspiraciones vocacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Aspiraciones vocacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Mis aspiraciones vocacionales. 	Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Inventario de aspiraciones vocacionales.	<ul style="list-style-type: none"> Observación. Protocolo de observación. 	<ul style="list-style-type: none"> 2 horas. 	
Desarrollo del Programa.	4. Preparando el ingreso a la Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Docente Guía. Alumnos del último año de Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Valorar la información de oportunidades de estudio, las condiciones y situaciones personales, su significado personal y sus implicaciones presentes y futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> Información profesional del CNU. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar los folletos de acuerdo a las aspiraciones vocacionales. 	Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Información sobre Educación Superior del CNU. Publicaciones del C.N.U.			
			<ul style="list-style-type: none"> Confrontar los hábitos de estudio y trabajo actuales con las necesidades en la Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Hábitos de estudio y trabajo requeridos en la Educación Superior versus hábitos de estudio y trabajo actuales. 	<ul style="list-style-type: none"> Mis hábitos de estudio y trabajos actuales y los que necesito en la Educación Superior. 	Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Cuestionario de Hábitos de Estudio y Trabajo Escolar. Exigencias en Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Observación del profesor. Guía sobre el impacto de la actividad sobre los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> 2 horas. 	
	5. Realismo, decisión y plan.	<ul style="list-style-type: none"> Profesores Guía. Alumnos del 5º año. Familia. 	<ul style="list-style-type: none"> Integrar toda la información que se ha obtenido a lo largo del programa: personal, familiar, ocupacional, educativa para elaborar un plan de acción personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Información de sí mismo (intereses, valores, condiciones y situaciones familiares) Información educativa y profesional. Toma de decisiones. El trabajo y el estudio en la Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Hagamos un plan de ingreso a la Educación Superior. 	Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Guía de elaboración del plan.	<ul style="list-style-type: none"> Observación del Profesor Guía sobre el Plan de Ingreso. Anexo: Protocolo de Observación. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 	

Fase	Sesión	Actores Involucrados	Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos	Evaluación	Tiempo	Observaciones
	Registro del Proceso Nacional de Admisión a la Educación Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Profesores Guía. Alumnos del 5º año. Orientador. 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercitar la decisión vocacional mediante el proceso de Registro de Admisión de la Educación Superior del CNU. 	<ul style="list-style-type: none"> Información educativa – profesional. Proceso Nacional de Admisión a la Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Registro de Admisión de la Educación Superior. 	Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Publicación oportunidades de estudio en las instituciones de Educación Superior en Venezuela.	<ul style="list-style-type: none"> Por el grado de participación individual. Uso de los manuales del CNU. Llenado de la planilla de Registro de Admisión de la Educación Superior 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 	
Desarrollo del Programa.	Prueba de Aptitud Académica.	<ul style="list-style-type: none"> Profesores Guía. Alumnos del 5º año. Orientador. Profesores de Matemática y Castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar condiciones académicas requeridas para el ingreso a Educación Superior. Consolidar conocimientos en las áreas Matemática y Castellano para lograr comprensión y aplicación de nociones en estas áreas. Demostrar el dominio de habilidades verbales y matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Prueba de Aptitud Académica del CNU. 	<ul style="list-style-type: none"> Gane un cupo en Educación Superior: Prueba de Aptitud Académica y otras pruebas de ingreso. 	Manual del Docente Guía. Manual del Alumno. Boletín informativo sobre la prueba de Aptitud Docente del CNU.	<ul style="list-style-type: none"> Por el grado de participación de los estudiantes. Uso de materiales y manual del CNU. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 hora. 	

CAPÍTULO V

MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

5.0. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y PROFESIONAL

Al iniciar este capítulo, lo primero que surge en el desarrollo del tema es la interrogante ¿Qué es una intervención? A tal efecto, Rodríguez (1998, p. 239), define la Intervención:

Como el conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta y un conjunto congruente de objetivos y programados intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional.

De igual forma, suscribimos la definición de Modelos de Intervención que plantea Bisquerra R. y Álvarez (1998, p. 55), cuando sostiene que: “es una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación.” Todo modelo de intervención en orientación lo entendemos como una guía para la acción, por ello, estos modelos son prescriptos-normativos, es decir, establecen la forma de hacer, de actuar, el procedimiento a seguir, normativizan las acciones. En este sentido ordenan, secuencian y sistematizan las acciones prácticas en relación con la orientación.

Los autores antes mencionados sostienen que los modelos de intervención en orientación deben cumplir básicamente dos funciones:

- a. Sugerir procesos y procedimientos concretos de acción en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se valida empíricamente a través de la investigación científica;
- b. Sugerir líneas de investigación en cuanto a validar la eficacia de las hipótesis y propuestas de modelos de intervención.

5.1. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN

Siguiendo un hilo conductor de análisis, una vez establecido lo que entendemos por Modelo de intervención, procede desarrollar la clasificación de los modelos de intervención en orientación, a tal efecto cabe mencionar que, dicha clasificación depende del criterio utilizado para hacerlo, existiendo tantos criterios como estudiosos de la materia en cuestión. Así, por ejemplo, podemos mencionar clasificaciones adaptando el criterio histórico (Beck, 1973; Rodríguez Moreno, 1986, 1988 y 1995) el criterio racional (Parker, 1968), según el tipo de relación orientador-orientado (Escudero, 1976), en función del tipo de intervención (Rodríguez Espinar, 1986; Rodríguez Espinar y otros 1997) según carácter teórico, el tipo de intervención y el tipo de organización o institución (Álvarez González, 1991 a y b y 1995; Bisquerra, 1992 y 1997 a y b; y Álvarez y Bisquerra 1997) o, el enfoque psicológico, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, las finalidades de la orientación, el ámbito de la intervención, y la relación profesional y el grado de dependencia entre orientador y orientado(s) (Moreno, 1996).

Dado el interés que sentimos para aclarar y analizar los tipos de intervención en orientación, hacemos referencia a los elementos consideramos más significativos de algunas clasificaciones mencionadas y profundizaremos en la clasificación presentada por (Bisquerra y Álvarez, 1997), por cuanto la consideramos más actual y ajustada al objeto de esta investigación, cual es, la formulación de un programa de Orientación Vocacional como modelo para intervenir el desarrollo vocacional de los estudiantes de la educación Media Venezolana.

Iniciamos las consideraciones más significativas de algunas clasificaciones de los modelos de intervención siguiendo a Vélaz C. (1998):

5.1.1. Adoptando un criterio histórico, Rodríguez Moreno (1995, pp. 21-52) distingue los siguientes “Modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX”.

5.1.1.1. Modelos históricos: El Modelo de orientación vocacional de Frank Parsons (1908) y el Modelo Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914).

5.1.1.2. Modelos modernos de orientación educativa y profesional:

- La orientación entendida como clasificación y ayuda del ajuste o adaptación (de Koos y Kefauver, 1932).
- La orientación como proceso clínico.
- La orientación como consejo o proceso de ayuda para la toma de decisiones.
- La orientación como sistema metodológico eléctrico.

5.1.1.3. Modelos contemporáneas de orientaciones (centrados en las instituciones escolares y en las organizaciones educativas).

- La orientación como un conjunto o constelación de servicios.
- La orientación como reconstrucción social.
- La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación.
- La orientación facilitadora de desarrollo personal.

5.1.1.4. Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas:

- La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta.
- Las intervenciones primarias y secundarias, la teoría de la orientación activadora.
- Los programas integrales de orientación preventiva.
- Orientación para la adquisición de las habilidades de vida.

5.1.2. Según el estilo y actitud del orientador, Parker (1968) distingue entre orientación directiva y no directiva, y entre enfoques existenciales y enfoques conductistas. En esta clasificación encontraremos el modelo de rasgos y factores; modelo espontáneo-intuitivo; Modelo Rogeriano; el modelo pragmático empírico; el modelo conductista; el modelo electivo.

5.1.3. Partiendo de una multiplicidad de criterios, Moreno (1996) entre ellos: el concepto de enseñanza-aprendizaje, las finalidades de la orientación e intervención psicopedagógica, los ámbitos de intervención, la relación orientador-orientado, el enfoque psicológico que fundamentan los distintos modelos de intervención;

plantea los enfoques dominantes de orientación e intervención psicopedagógica en los contextos educativos.

En este enfoque, se ubican:

1. El modelo asistencial o remedial (enfoque clínico).
2. El modelo de consejo (enfoque humanista).
3. El modelo consultivo o prescriptivo (enfoque conductista).
4. El modelo constructivista (enfoque sistémico de la intervención y enfoque constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje).

Característica de los Modelos de intervención en Orientación (Monereo, 1996)

5.1.3.1. Modelo asistencial o remedial (enfoque clínico). El enfoque que sostiene La base de este modelo es el enfoque médico-clínico. Parte del supuesto de que las conductas desajustadas de los alumnos son los síntomas con origen neuro-bio-fisiológico, a los cuales se les indica un tratamiento.

El hilo conductor de la orientación lo lleva el orientador, para quien el diagnóstico en el eje de su intervención, y, además, se genera un repunte de las pruebas psicométricas y se da la proliferación de centros de educación especial.

El modelo en consideración se caracteriza por:

1. Ser individualizado, intensivo, externo y realizado en un momento concreto.
2. En cuanto a la finalidad de la orientación, por una parte es remedial, es decir, se ocupa de reeducar y rehabilitar las discapacidades o déficit. Y, por otra, es preventiva. Esta característica es reciente en este modelo. Se ocupa de la higiene mental y del diagnóstico precoz, del cambio actitudinal en la familia y el profesorado.
3. En cuanto a la acción del orientador, es paralela a la acción educativa generalmente es externa, el orientador es el especialista que se encuentra fuera de la escuela y atiende del sujeto en sesiones periódicas.
4. En cuanto a la relación con los profesores es asimétrica, es decir, el orientador es el experto en la situación planteada por el orientado, es el que

da las indicaciones sobre la actuación, el tratamiento que debe seguirse en el caso.

5. El modelo considera posible desarrollar las habilidades cognitivas independientemente de contenidos y contextos, excluye las intervenciones psicopedagógicas.

Desventajas:

- Puede ser considerado casuístico.
- Para el modelo, es fundamental el diagnóstico (dislexia, hiperactividad,...) que generan perjuicios y expectativas negativas al desarrollo del sujeto.
- La aplicación del modelo remedial desarticula la acción de la orientación de los contextos naturales del orientado.

5.1.3.2. MODELO DE CONSEJO COUNSELING (ENFOQUE HUMANISTA)

El autor de la tipología que estamos considerando sostiene que las bases fundamentales del modelo de consejo se encuentran en la Orientación no directiva de Carl Rogers (1940), sustentada a su vez en la teoría psicodinámica de la personalidad caracterizada por:

- Distinguir distintos planos integrados en la atención a las situaciones planteadas por los sujetos (instintivo, afectivo e intelectual) al producirse un problema en uno de ellos se genera manifestaciones en los otros planos.
- Sostener que la conducta desajustada se da, cuando hay incongruencias entre los sentimientos, las necesidades internas (de seguridad, pertenencia al grupo, estima y autorrealización) y las experiencias exteriores. El origen de los conflictos es individual y responde a la frustración en la autorrealización del sujeto.
- La orientación es considerada en este modelo, como un proceso de ayuda al sujeto en la toma de conciencia de sus conductas mediante la entrevista terapéutica.

El Modelo de Consejo o Counseling se caracteriza por:

1. Los principios fundamentales del modelo son:
 - El autoconocimiento (el sujeto puede comprender sus problemas).
 - La autodirección (el sujeto puede resolver sus problemas).
 - Dependencia (el sujeto con problemas descarga sobre otros su responsabilidad).
2. La actitud del orientador en la relación de ayuda o intervención debe ser congruente, respetuosa y empática.
3. La intervención sigue un proceso con sus respectivas fases.
 - Revisión objetiva de los factores que explican el problema.
 - Clasificación y comprensión de dichos factores.
 - Reorganización de los recursos emocionales y formulación de objetivos personales.
 - Toma de decisiones para lograr los objetivos.
4. Es un modelo basado en la psicología clínica, en consecuencia tiene una finalidad remedial, donde la intervención es individual, directa y fuera del contexto escolar. Lo que distingue este modelo del anterior, es el carácter no directivo del orientador.

Desventajas:

- La eficacia del modelo depende de la habilidad comunicativa del orientador.
- Es una intervención reservada a sujetos que hayan alcanzado la adolescencia y trata solo problemas afectivos.
- Es una intervención netamente individual.

5.1.3.3. MODELO CONSULTIVO O PRESCRIPTIVO (ENFOQUE CONDUCTISTA)

La fundamentación psicológica de este modelo es el conductismo, corriente psicológica que explica el proceso de enseñar y aprender asumido por él.

Características del Modelo Consultivo

1. Este modelo concibe el currículo como un producto predefinido y cerrado.
2. La intervención del orientador frente a una situación se inicia a petición o demanda de un docente o de algún órgano del centro.

3. La intervención sigue un proceso, con fases muy bien delimitadas:
 - Registro de la conducta que se modificará.
 - Formulación de objetivos de la intervención en términos operativos y de conducta observable.
 - Diseño de la intervención y aplicación por parte del docente.
 - Seguimiento del proceso de intervención y reformulación si fuera necesario.
4. En este modelo la intervención la hace el docente, entrenado por el orientador en técnicas de análisis y modificación de conducta y se efectúa en el salón de clase.
5. El orientador es el técnico asesor del docente con una finalidad remedial (modificar la conducta a partir de un cambio de estímulos).
6. Mediante este modelo se puede intervenir: un alumno, un grupo de alumnos, o el profesor. A quienes se le asigna un papel pasivo en la intervención.
7. Este modelo contribuye con la estructuración de contenidos en orden de dificultad creciente y en la elaboración de programas de desarrollo individual.

Desventajas:

Una de las desventajas más marcadas es el efecto sobre la comunidad escolar, pues se crea dependencia y pasividad de parte de los profesores y hasta de los padres.

5.1.3.4. MODELO CONSTRUCTIVISTA

Este modelo utiliza la variante de modelo de servicios intervenido por programas y el modelo de consulta. Se caracteriza por:

En cuanto a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje comparte los siguientes principios generales:

- Los procesos que configuran un aprendizaje de contenido no debe ser fragmentado.
- Una idea previa o recuerdo activo, permanente del significado de lo que se está aprendiendo, debe ser facilitado y estimulado.
- El error es considerado como una oportunidad de auto evaluación y reflexión.

- Todo proceso de intervención debe partir del interés y de la motivación del alumno.
- El cambio cognitivo es una medida de la calidad de la educación.

La intervención orientadora se fundamenta en:

- El desarrollo humano es un proceso permanente de enculturación, donde el currículo escolar es parte de la cultura a través de los mediadores sociales.
- El aprendizaje es el motor del desarrollo y no a la inversa.
- La interacción entre un medidor y el que aprende se produce siempre en un contexto social.
- El profesor / orientador, como mediador especializado, ha de guiar al alumno de forma intencional y consistente desde un conocimiento.
- Las dificultades de aprendizaje de los alumnos, se explican mediante las deficiencias en las mediaciones recibidas.

La finalidad de la Orientación

La finalidad básica del modelo constructivista es la prevención. Allí el orientador, como mediador, ayuda a que el centro educativo desarrolle al máximo su potencial educativo.

El ámbito de la intervención y la relación profesional y el grado de dependencia entre orientador y orientado(s).

En este sentido el modelo adopta una perspectiva sistémica de la intervención psicopedagógica, en consecuencia:

- La indagación sobre la situación problemática es profunda.
- Se gestiona una intervención global de la situación.
- Se sopesan los efectos positivos y negativos de la intervención orientadora.
- La actitud colaborativa intra y extra escolar favorece los cambios cualitativos y duraderos.

La relación profesional y el grado de dependencia entre orientador y el orientado.

- El orientador estimula en docentes, alumnos, padres la autonomía en la toma de decisiones a fin de evitar la dependencia.
- La relación profesional es colaborativa y de complicidad.

5.1.4. Álvarez y Bisquerra (1997) presentan un modelo combinado de tres criterios no excluyentes: la teoría subyacente, el tipo de intervención y el tipo de organización. Según ellos plantean la siguiente clasificación de los modelos de intervención:

5.1.4.1. MODELOS TEÓRICOS

Estos modelos son considerados por los autores de esta clasificación como elaboraciones de los teóricos que militan en las distintas corrientes de la orientación; en tal sentido los autores citan entre otros modelos:

El modelo conductista, modelo humanista, modelo psicoanalista, el modelo de rasgos y factores, el modelo cognitivo, la logopedia de V. Frankl, el análisis transaccional, la Gestalt, el modelo socio- fenomenológico de súper, el modelo tipológico de Holland, el modelo de Gelatt,... Compartimos el criterio de Vélez de Medrano (1998) en el sentido de que efectivamente bajo la categoría de modelos teóricos se han mezclado técnicas, modelos, enfoque y teorías.

5.1.4.2. MODELOS DE INTERVENCIÓN BÁSICOS

Según Bisquerra y Álvarez (1997), estos modelos pueden ser descritos de la siguiente forma:

- **Modelo Clínico (Counseling)**

La técnica por excelencia utilizada en esta intervención de orientación es la entrevista, la intervención es directa e individualizada, el objetivo fundamental es satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo. Es una intervención eminentemente terapéutica pudiendo tener también dimensiones preventivas y de desarrollo personal.

El soporte teórico del modelo descrito es el enfoque de rasgos y factores y counseling no directivo.

La intervención se desarrolla mediante un proceso que incluye fases:

1. Solicitud de asistencia de parte del sujeto necesitado.
2. Se realiza un diagnóstico de la situación planteada por el sujeto.
3. Se emite un tratamiento en función de diagnóstico.

Es un modelo centrado en el orientador, quien dirige el proceso de intervención y donde su formación y preparación técnica va en detrimento del resto de agentes implicados.

Es un modelo que puede ser utilizado complementariamente pero no en forma exclusiva por resultar insuficiente.

5.1.4.3. MODELO DE SERVICIOS

Las intervenciones de este modelo pueden ser grupales. Este modelo sigue un procedimiento conformado por dos fases:

1. La solicitud de asistencia la hace el sujeto que necesita ayuda.
2. Desde la institución se atienden los requerimientos de sujeto necesitado.

La intervención puede variar según sea un servicio público o privado; en los servicios-privados de orientación, la intervención es a través de un modelo de servicio que introduce las adaptaciones oportunas. El modelo de servicio se encuentra plenamente identificado con las instituciones públicas de carácter social y educativo. Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación, generalmente predominantes son concretadas desde arriba, actuando generalmente sobre el problema y no sobre el contexto donde se desarrolla la situación, es una intervención remedial, centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios.

En Venezuela impera una intervención de orientación centrada en el modelo de servicios, específicamente para el nivel medio de educación. Considera el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que a través del servicio de orientación de los centros educativos se han de prestar intervenciones referidas a explorar los intereses y habilidades; suministrar información ocupacional y educativa y ayudar al individuo en la colocación apropiada para hacer una elección inteligente.

Por otra parte, a través de las resoluciones ministeriales y de la Ley Orgánica de Educación (1980) y el Reglamento de la Ley de Educación (1986) se observa la tendencia a reconocer-reforzar-formar las funciones orientadoras del docente venezolano.

En este sentido, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, considera que, efectivamente, en la mayoría de los casos el docente no ha recibido entrenamiento especial de orientación educativa y vocacional para atender situaciones de corte orientacional y que ahora tendrán que ser preparados para ser orientadores no solo de niños especiales si no de alumnos normales.

La intervención mediante servicios de orientación educativa en Venezuela se encuentran claramente pautados en los artículos 79 y 82 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986).

A tal efecto el artículo 79 establece:

El Ministerio de Educación de conformidad con lo dispuesto en el artículo 6, 14, 107 de la Ley Orgánica de Educación, establecer los requisitos, normas, procedimientos y, además, regulaciones relativas al régimen de SERVICIOS EDUCATIVOS para tal efecto, deberá considerarse los siguientes aspectos:
Los servicios de orientación... existentes en cualquier plantel o sede, podrán ser organizados en núcleos para atender a los alumnos de los planteles educativos ubicados en una determinada circunscripción, que no cuenten con los referidos servicios...

En cuanto a la fundamentación filosófica y psicológica del modelo de servicio asumido, éste, se encuentra sustentado en los principales supuestos planteado por el enfoque humanista como asesoramiento y consulta; a tal efecto citamos: Ministerio de

Educación propuesta para la reestructuración organizativa de la división de orientación Caracas (1990, p. 42).

1. En primer lugar, el abordaje holístico del hombre y de su contexto: se entiende al ser humano como una persona integral, total, completa, un ser activo, racional, creativo y conciente de sí mismo y de sus potencialidades, en permanente proceso de devenir, capaz de elegir libremente y de asumir responsabilidades por su comportamiento.
2. En segundo lugar, el reconocimiento de la singularidad individual y humana de la subjetividad o experiencia interna del sujeto.
3. En tercer lugar, el trabajo como el proceso que fluye constantemente de la persona, su proceso constante de cambio y su continuo desarrollo hacia la madurez.
4. Un cuarto lugar, que resume esta concepción es el énfasis en el trabajo como la parte sana de la persona y sus recursos creativos.

La orientación y su intervención en el medio educativo venezolano se desarrollan en el ámbito escolar y abarca a los adultos significantes, que se encuentran presentes en el entorno del educando.

En la práctica observamos que nuestros servicios de orientación escolar se caracterizan por ser reactivos en vez de proactivos, centrados en el orientador como especialista, su intervención está dirigida a algunos miembros de la población educativa y su relación con la institución escolar y en la comunidad escolar sigue siendo marginal y pasiva.

De acuerdo con nuestra experiencia laboral, consideramos que los servicios de orientación en Venezuela a fin de que puedan ser efectivos, eficientes, eficaces han de adecuarse a la situación actual y saber compartir con el resto de modelos de intervención.

De igual forma, consideraremos que es prioritario el mejoramiento de la intervención orientadora por servicios y que se hace necesario la inclusión de los servicios sociales sanitarios y la inclusión del ámbito laboral. Además, si consideramos los diferentes servicios en pro de satisfacción de las necesidades colectivas, mejorará la planificación, el flujo de información entre los servicios y esto optimizará la intervención.

5.1.4.4. MODELO DE PROGRAMAS

Este modelo surge como respuesta a las insuficiencias demostradas por el modelo de servicios. El modelo de programas sigue en su desarrollo un proceso que contempla las siguientes fases:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Planificar actividades.
4. Aplicar las Actividades.
5. Evaluar el programa.

La intervención por programas se caracteriza por:

- Ser una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos, centro, servicios de institución).
- Actúa por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo.
- Centrarse en las necesidades de un colectivo.
- Su actuación sobre el contexto.
- Ser dirigida a todos los agentes implicados y usuarios.
- Ser una intervención preventiva y de desarrollo.
- Tener carácter proactivo.

Algunas de las ventajas que se atribuyen a la intervención por programas frente a la intervención por servicios son las siguientes:

- a. El énfasis se centra en la prevención y el desarrollo.
- b. Es flexible en cuanto al papel del orientador, considerándolo como un docente más del equipo de intervención.
- c. Estimula el trabajo colaborativo en equipo.
- d. Operativiza los recursos.
- e. Promueve la participación activa de los sujetos.
- f. Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación.

- g. Abre el centro a la comunidad.
- h. Se establecen relaciones con agentes de la comunidad.
- i. Se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones.
- j. Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado (Álvarez González, 1995).

El autor Álvarez González (1995) sostiene que para que las intervenciones de orientación por programas adquieran un carácter educativo social, las instituciones escolares donde se desarrollen deben cumplir ciertos requisitos que enumeramos a continuación:

1. Debe haber compromiso por parte del centro y de los responsables de orientación de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
2. La intervención por programa de orientación ha de ser vista como una actividad más dentro de la tarea escolar y ha de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
3. El personal que va a ejecutar el programa debe estar implicado y disponer del tiempo necesario para su aplicación.
4. Es indispensable la presencia del Orientador en el centro educativo para que asesore, dinamice y dé soporte técnico, además de aportes recursos para la planificación, ejecución y evaluación de los programas.
5. Es muy importante preparar a los docentes que van a ejecutar el programa.
6. El tiempo de la intervención ha de ser previamente fijado.
7. Los recursos humanos y materiales han de ser suficientes.
8. Es imprescindible crear canales de información tanto dentro como fuera de la escuela.
9. Debe entenderse al modelo por programas como un modelo organizativo de orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados.
10. Es imperante la evolución del programa en todas sus fases y por parte de todos los agentes implicados.

El programa de orientación vocacional para educación media "Decidiendo mi Profesión", foco control de esta tesis doctoral, está concebido como un modelo de programa apoyado en un servicio de orientación del centro donde se aplicó. Autores como

Álvarez González, 1991 y 1995; Rodríguez Espinar y otros 1993 han denominado este modelo como: Modelo de Servicios Actuando por Programas.

El programa se basa en la implicación del profesor guía como responsable de la guiatura en el grupo-clase. La asesoría, animación y asistencia técnica del orientador del plantel es fundamental en el diseño, la aplicación y la evaluación del programa.

La presentación de la propuesta de orientación vocacional asume el modelo de intervención por programas porque es una forma de atender necesidades de orientación diagnosticadas en la educación media, donde se han tenido en cuenta elementos como la familia, los alumnos, el instituto de educación, el servicio de orientación. El diseño del programa partió de la formulación de objetivos encaminados a lograr unas metas muy relacionadas con la satisfacción de las necesidades diagnosticadas, objetivos que fueron cumpliéndose dentro de la temporalización pautada en el programa, con algunas variaciones suscitada en la aplicación, (cambio de la hora guía, por necesidades y actividades surgidas,...) La intencionalidad del programa está centrada en una intervención sobre el contexto que envuelve al estudiante de educación media con ocasión de su toma de decisión frente a las alternativas que se le ofrecen al concluir su nivel de educación diversificada y profesional. Por otra parte, en la aplicación del programa "Decidiendo mi Profesión" se involucraron: directivos, docentes guías, estudiantes, padres, orientador del plantel, Colegio Pío XII de San Cristóbal y el asesor del programa (autora de esta tesis doctoral).

El programa se caracteriza por tener una inclinación hacia la prevención primaria y el desarrollo vocacional y personal de los estudiantes. Tiene como objetivo asistir la etapa de desarrollo vocacional propia de los estudiantes de educación media y diversificada a fin de anticiparse a la toma de decisiones a que se ve obligado al concluir este nivel. En este sentido el programa es proactivo. A través de este se estima atender a grupos de estudiantes con necesidades de orientación vocacional, suministrando asistencia individualizada, según sea la necesidad detectada en la asistencia grupal. Compartimos la afirmación de Rodríguez Espinar y otros (1993, p. 166) cuando sostienen que "Sólo a través de la elaboración de programas es posible dar cabida a los principios de

prevención, desarrollo e intervención social así como al carácter educativo de la orientación”.

5.1.4.5. MODELO DE CONSULTA

Es definido por Bisquerra y Álvarez (1996, p. 342) como “La relación entre dos o más personas del mismo estatus que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera”. Este modelo dota de eficacia a las intervenciones de orientaciones individuales y grupales, ya que es indispensable que intervengan, todos los agentes involucrados, entre ellos, los docentes, los padres, la institución educativa. En consecuencia, la función del orientador no se centrará solamente en el sujeto, sino que ha de servir de consultor, formador, generador de cambios en todos los participantes de una intervención orientadora.

Es una invención indirecta de índole remedial, preventiva o de desarrollo y cuyo objetivo principal es la capacitación de los profesores guías, tutores, a fin de formarles para la función orientadora propia de una formación integral.

En el ámbito educativo el modelo de consulta es definido por Vélaz de Medrano (1998, p. 145) “como un intercambio de información entre el consultar (orientador) y otros agentes educativos (profesores, tutores, padres) en un plano de igualdad, con el fin de diseñar el plan de acción (objetivos, estrategias, técnicas) para ayudar al desarrollo integral del alumno. La intervención del orientador es pues indirecta con respecto al alumno.

El modelo de consulta ha sido utilizado en el ámbito socio-profesional (en la empresa, la informática, en la abogacía,...). Históricamente surge del campo de la higiene mental, de las organizaciones y de la educación (Rodríguez Espinar y otros 1986 y 1993; Repetto y otros, 1994 y Rodríguez Romero 1996)

En el campo de la salud mental, el representante es Caplan con la obra “The theory and practice of mental health Consultation” (1970), el autor distingue cuatro tipos de consulta: la consulta centrada en el cliente, la consulta centrada en el consultante, la

consulta centrada en el programa y la centrada en la organización o estructura administrativa. Caplan define la consulta como “el proceso de intercambio entre dos profesionales (igual estatus) en aras de resolver un problema de un tercero. El autor plantea como supuestos del modelo de consulta, la igualdad de la relación entre los agentes, y la intervención dirigida a un sujeto con problemas, centrándose en el problema, no en el sujeto.”

La finalidad de la inversión es la prevención y la proactividad.

- En el campo de las organizaciones: En este ámbito ha predominado el modelo de Lippit (1959) propone la idea del consultor como “agente de cambio” o “consultor de procesos”, en este ámbito es condición significativa para ser consultor, no formar parte de la organización salvo excepciones.
- En el campo educativo autores como: Dinkmeyer y Carlson (1973, p. 65) sostiene que el modelo de consulta en el ámbito educativo debe orientarse a que “el ambiente escolar sea adecuado para el desarrollo de las potencialidades humanas y a cuidar de que la institución cumpla con sus verdaderos objetivos”.

En esta tipología de intervención el consultor (orientador) tiene una función que Rodríguez Espinar y otros, (1993, p. 171), describen de la siguiente forma: El consultor como agente de cambio “no supone tanto dar consejos y proporcionar información, como transmitir valores, estrategias y técnicas para que los propios miembros del centro resuelvan los problemas. Para ello, el consultor (orientador) habrá de crear un contexto favorable que estimule la relación, que dé participación, que asuma responsabilidades, que aumente las competencias y fomente la creatividad entre los aspectos”

La consulta como intervención en el ámbito educativo se caracteriza por realizarse en un plano de igualdad donde el espíritu colaborativo debe ser el centro de atención.

De estos campos de aplicación del modelo de intervención de consulta surgen cuatro diferentes posturas. Ellas son: la consulta terapéutica, cuya característica central es la prescripción, es decir, la intervención se centra en el problema no en el sujeto. La consulta preventiva y de desarrollo, con un carácter colaborativo y mediacional. Se actúa sobre el

contexto donde está inmerso el sujeto. También se distingue la consulta del experto, centrada en la solución de problemas, aplicada en el ámbito educativo y de la salud mental. Y, finalmente, la consulta de procesos, donde la incidencia fundamental es el individuo y los procesos de grupo que contribuyen a la información del sistema. Este tipo de consulta es característico de las organizaciones.

También puede citarse otro modelo de consulta, conocido con el nombre de “modelo ecológico” de Conoley y Conoley (1981) llamado también “Consulta Estratégica”. Esta modalidad toma en cuenta al sujeto en su intervención, y actúa sobre el contexto. Presenta un enfoque holístico y asesora para dotar al sujeto de competencias necesarias a la hora de solucionar problemas. En este sentido el modelo es preventivo, de desarrollo y proactivo.

Fases del Modelo de Consulta

1. Se inicia con una información y clarificación sobre un problema.
2. Se diseña un plan de acción.
3. Se aplica y se evalúa el plan de acción.
4. Se dan sugerencias al consultante para asumir la función de consulta.

El análisis presentado sobre el modelo de consulta nos sugiere la existencia de diferentes ejes que han determinado los diferentes enfoques que sobre él existen.

Así, Vélaz de Medrano (1998, p. 149) plantea que si tomamos en cuenta el carácter o función de la consulta, ésta puede ser: terapéutica, preventiva, o de desarrollo; si tomamos en cuenta los destinatarios de la consulta, ésta puede ser: centrada en el individuo, en el programa, en el servicio, en la propia organización, o en todos los ámbitos (enfoque actual). Si tomamos en cuenta las estrategias utilizadas en la consulta, ésta puede ser: conductista, cognitiva o relacional. Y, por último, si la atención la centramos en los estilos de intervención, la consulta puede ser preventiva, medicional y colaborativa.

En el ámbito educativo venezolano este modelo ha sido desarrollado incipientemente, determinando para el orientador un rol de “consultor asesor” de donde han surgido una serie de funciones para el orientador:

1. Consultor-asesor de profesores guías y del profesorado en general. En un plano de igualdad y dentro de un estilo colaborativo, el orientador ha contribuido en la formación y capacitación del personal docente para que pueda cumplir con el rol de orientador.
2. Consultor-asesor de padres. Asesoramiento de padres referido a educación de los hijos, comunicación, resolución de problemas, toma de decisiones,... Se ha implementado como estrategia para esta consulta “la escuela de padres” asumiendo el modelo de programa en su diseño.
3. Consultor-asesor de la Institución y de la comunidad educativa. Consulta y asesoramiento a los equipos de trabajo institucionales y de la comunidad escolar a fin de generar una labor conjunta en pro del desarrollo institucional y comunitario.

Este modelo le ha impreso al Orientador la idea de agente de cambio, concretado en el planteamiento de Álvarez González (1991a, p. 201) cuando dice: “el orientador dice ha de ser un elemento consultor del equipo docente y directivo, una pieza básica en la relación familia institución escolar, y un agente que intenta aproximar y relacionar el ámbito educativo con los elementos sociales y empresariales, estableciendo canales de comunicación, intercambio y colaboración.”

5.1.4.6. MODELOS DE INTERVENCIÓN MIXTOS

Bisquerra, en un trabajo anterior (1992, pp. 196-212) presenta una categoría de modelos de intervención que denomina mixto, pues resulta de la combinación de los modelos básicos, pero, además, combina enfoques de orientación, atributos, dimensiones y contextos que hacen que esta categoría presente confusión a la hora de incluirla como un tipo de modelo de intervención.

El autor de esta categoría de modelos menciona los siguientes:

- “Modelo socio-comunitario”: Para este modelo, el énfasis lo sitúa en lo social, en el entorno, se aplica en medios comunitarios, vecinales y en sus organizaciones.
- “Modelo ecológico” La intervención de este modelo, esta centrada en el ambiente, se trata de que el entorno se adapte al sujeto y no a la inversa.
- “Modelo microscópico” Es un modelo de base clínica, con escasa fundamentación teórica, es una intervención individual y remedial.
- “Modelo macroscópico” Es un modelo cuya fundamentación es multidisciplinaria, es un modelo comprensivo dirigido a la adaptación del sujeto, operacionalizado a través de la intervención grupal mediante programas de desarrollo.
- “Modelo comprensivo” Este modelo fue promocionado por (Gysbers, 1974), basándose en el concepto de desarrollo de la “carrera vital” o auto desarrollo a lo largo de toda la vida. Esta centrada en el desarrollo de capacidades como el autoconocimiento, las habilidades sociales, la intervención de roles, contextos y acontecimientos o toma de decisiones.
- “Modelos holísticos” Estos modelos se caracterizan por la integración que hacen de todos los aspectos del desarrollo, es otra denominación lingüística de los modelos macroscópicos y comprensivos.
- “Modelos sistémicos” Fundamentados en la teoría de sistemas de Bertalanffy (1976), que considera al sujeto y a las instituciones como sistemas abiertos donde los cambios generados en los otros sistemas afectan sus cambios, derivándose los sistemas de programas integrados.
- “Sistemas de programas integrados” Enfatizan la integración de programas de intervención (educativo, orientador, de salud, familiares,...) donde las habilidades adquiridas en un programa son transferidas a otros contextos y programas. Son programas que pueden ser aplicados en forma integrada completamente al currículo, parcialmente integrados en forma paralela.
- El “Modelo CESPI (compresivo, ecléctico y basado en sistemas de programas integrados)” constituye un modelo de programas integrados creado por el departamento de MIDE de la Universidad de Barcelona, donde el orientador tiene

funciones de consultor y es agente de cambio, su intervención es directa e indirecta, preventivo y atiende todo el ciclo vital.

- “Modelo psicopedagógico” Modelo defendido por Bisquerra, en este modelo la intervención orientada se caracteriza por ser comprensiva, indirecta (la consulta ha de potenciar la intervención por programas) grupal, interna y proactiva.
- Modelos institucionales: Bisquerra considera que estos modelos son las propuestas de atención, presentadas por la Administración pública nacional e internacional.
- Modelos particulares: Son modelos muy independientes, aplicados por una institución, un equipo sectorial, un gabinete privado, inscritos en el marco de un modelo institucional, inspirados en un modelo teórico y operacionalizados a través de un modelo básico (consulta, programa, servicio,...)

5.1.4.7. EL MODELO TECNOLÓGICO

Es un modelo de intervención de orientación a través de los medios tecnológicos, modelo citado por autores como (Morrill, 1974; Rodríguez Espinar 1986 y 1993). Considerado un modelo complementario de los modelos ya citados, sobre todo al modelo de consulta, estos autores consideran que el orientador ha de estar presente, cuando él acceda a tecnologías aplicadas a la orientación ayudándolo en la resolución de problemas, en la reflexión y síntesis, y concretando la información.

En la actualidad se discute si la tecnología al servicio de la orientación, ha de ser caracterizada como un modelo de intervención como un recurso psicopedagógico; al respecto compartimos lo planteado por Rodríguez Espinar y otros (1993, p. 181) y Rivas (1995, p. 385) al considerar que las nuevas tecnologías han de considerarse como recursos psicopedagógicos que “liberan al orientador de tareas formativas, permitiéndole centrarse en labores de consulta”.

Por otra parte, la utilización de sistemas de multimedia y programas de orientación asistidos por ordenador están haciendo más fácil la intervención psicopedagógica por programas.

Sin embargo, los orientadores poca conciencia y formación han desarrollados en los últimos tiempos acerca de la función y utilidad de los recursos tecnológicos al servicio de la orientación.

El uso del ordenador en el área de orientación vocacional y en el marco del modelo de consulta, ha sido muy utilizado. Actualmente una persona con necesidad de ayuda en materia de elección vocacional puede ser asistido por un ordenador tal como lo plantea (Marco, O.C., pp. 383-384) para:

- Informarse sobre distintas ocupaciones.
- Comparar programas educativos.
- Recabar información sobre becas y otras ayudas para la formación.
- Explorar el campo de las opciones profesionales.
- Determinar si posee habilidades requeridas para una ocupación.
- Averiguar que ocupaciones se ajustan a sus intereses, estilo de vida,...
- Ayudarse en la toma de decisiones.
- Aprender estrategias de búsqueda de empleo.
- Reorientar su vida profesional.

Además de los beneficios mencionados las nuevas tecnologías han permitido desarrollar mediante el ordenador:

- La automatización de la administración y puntuación de los tests de intereses vocacionales.
- La interpretación informatizada de dichos tests.
- El asesoramiento orientacional por ordenador.
- La aplicación de prueba de evaluación adaptativas al sujeto de acuerdo a su conocimiento.

Creemos que la intervención de la tecnología en el proceso de orientación en general, progresará hacia niveles más cualitativos y programados con respecto al banco de datos sobre información educativa y ocupacional.

En Venezuela, la utilización de este recurso psicopedagógico al servicio de la orientación aún no ha sido desarrollado, en el ámbito de la educación pública, no se reporta ninguna experiencia de aplicación de programas de intervención orientada en ninguna área, que utilice las nuevas tecnologías, constituyendo esta situación un área virgen para la investigación, el estudio, la aplicación, y la evolución de dichos recurso. En la educación privada si se han reportado algunos intentos de informatizar instrumentos referidos a intereses vocacionales. En este sentido cabe mencionar a la Universidad Católica del Táchira. Dicha institución ha programado cursos de formación para orientadores destinados a la operacionalización mediante la informática de pruebas de intereses vocacionales. En síntesis, podemos concluir que el desarrollo del recurso tecnológico aún no ha sido implementado en forma regular en ninguna institución ni pública ni privada del país.

Otra herramienta tecnológica con un potencial excepcional para la orientación es el uso de INTERNET, que permite desde el domicilio o desde el trabajo, acceder a información desarrollada en diferentes latitudes sobre orientación.

Al respecto, Offer (O.C., citado en Repetto y otros 1997, p. 380) menciona algunos ejemplos de base de datos y programas referidos a orientación disponible a través de INTERNET:

- RIO: centrada en la mejora del acceso a la base de datos sobre educación y Orientación Vocacional y el desarrollo de este tipo de datos en países que aún no disponen de ellas:
- NETFORM: Propuesta centrada en el acceso a través de INTERNET a la base de datos sobre orientación vocacional existente en otros países.
- ANTEO: Experimentación de la videoconferencia sobre la orientación con énfasis en la base de datos identificada en NETFORM.
- ESTIA: Proyecto de Word Wide Web (WWW) es un instrumento para proveer orientación a través de redes disponibles (Red FALSOS), cuyo objetivo es producir páginas nacionales sobre educación y empleo, base de datos de los países participantes y la red HERMES, que proporciona el uso de e-mail, grupos de

información, boletines,..., y video conferencia para la formación continúa de orientación, ofrece orientación individual y grupal.

Repetto señala (1990, pp. 54-60 y 1994, pp. 863-878) que en la práctica orientadora existen seis áreas en las que pueden ser utilizadas las nuevas tecnologías como recurso psicopedagógico, a saber:

1. La orientación personal (programas para la superación del estrés, prevención de drogadicción desarrollo social y emocional, toma de decisiones personales,...).
2. La Orientación de carrera (identificación de conceptos claves de desarrollo de carrera, datos sobre formación ocupacional, preparación de currículo, solicitudes, cartas de presentación, estructuración de entrevistas profesionales, desarrollo de destrezas para la búsqueda de empleo,...).
3. El consejo académico (técnicos de estudios y trabajo académico, elección de materias optativas y estudio futuros).
4. El diagnóstico (entrenamiento en la realización de tests, administración, corrección e interpretación de pruebas).
5. Administración (horarios, calendarios, registros, estadísticas).
6. La formación permanente de orientadores (simulación de entrevistas, Rolplaying, clasificación de problemas, establecimiento de metas y objetivos,...).

Ventajas del Uso de las Nuevas Tecnologías en Orientación Vocacional

Compartimos con Vélaz del M (1998, p. 157) su planteamiento acerca de las ventajas del uso de las nuevas tecnologías en orientación vocacional. Al respecto señala:

1. Las nuevas tecnologías permiten mayor validez y fiabilidad en la administración de pruebas, en la interpretación de pruebas, en la interpretación de resultados, y en la estandarización de la corrección.
2. Permiten fácilmente la adaptación a poblaciones especiales.
3. Generan motivación al aplicarlas.
4. Permiten almacenar mucha información y facilita su búsqueda.

5. Facilitan el desarrollo de sistemas integrados (pruebas que miden diferentes aspectos del sujeto).
6. Facilitan la visualización rápida de múltiples factores que intervienen en la toma de decisiones vocacionales.
7. Favorecen la interacción entre orientador-orientado.
8. Posibilitan la inclusión y manejo de contenidos instructivos en la consulta y en la autoevaluación.
9. Permiten la aplicación múltiple de modelos teóricos.
10. Permiten el uso de video en campañas preventivas y referidas a la formación permanente de los orientadores.

En síntesis, creemos que las nuevas tecnologías constituyen los recursos psicopedagógicos que facilitarán el tránsito de la orientación y de su intervención a escenarios más democráticos, participativos y socializados, de mejor calidad.

La multiplicidad de necesidades de orientación en el ámbito social y educativo, plantean al orientador, como especialista, y a los demás agentes educativos, la adopción de posturas conciliadoras referidas a modelos de intervención adecuados, verosímiles y aplicables a los contextos referidos.

Hoy por hoy la intervención orientadora se caracteriza por:

- Ser dirigida a grupos, donde los tutores o profesores guías, utilizando el modelo de consulta, puedan atender, asistir, asesorar el desarrollo integral de alumnado, siempre en colaboración con la familia.
- Ser indirecta, tríada, colaboradora donde el tutor o profesor guía como intermediario, consultor, es responsable de la intervención directa, asesorado y asistido por el orientador (consultor).
- Organizada a través del modelo de servicios coordinados internamente o extremadamente operacionalizados por programas integrados, comprensivos y contextualizados.

- La utilización de cuanto recurso psicopedagógico pueda mejorar la calidad de la intervención, entre ellos las nuevas tecnologías y los medios de comunicación social.

Lo anteriormente planteado sugiere que en la actualidad es absolutamente innecesaria e inadecuada la adopción de un modelo único que guíe la intervención orientadora. Resulta más propio intervenir mediante un modelo ecléctico.

Pero, al asumir esta postura, inmediatamente surgen las exigencias en particular para el orientador, para el centro, para la familia. En consecuencia se exigirá:

- Un mayor compromiso en la acción orientadora por parte de los profesores guías o tutores, docentes en general, padres, orientador y directivos.
- La instauración de los departamentos de orientación en las instituciones.
- La intervención del Ministerio de Educación en cuanto a los lineamientos institucionales, asignación de recursos humanos y materiales, supervisión y evaluación que permitan una integración orientadora centrada más en metas y objetivos que en funciones y perfiles profesionales.
- Generar una formación permanente de los agentes educativos profesionales y no profesionales (familia) a fin de que las demandas de orientación sean asumidas para cada agente con competencia y formación adecuada.
- Tender en la organización de los servicios de orientación educativos a la aplicación del modelo de intervención por programas, inmersos en el currículo escolar.
- La investigación, que genere soluciones a todas las problemáticas atendidas en orientación.
- Difundir, aplicar y evaluar el conocimiento y los hallazgos de investigación sobre orientación.

La urgencia de que el asesoramiento de orientación individual y colectivo llegue en forma efectiva a las instituciones y satisfaga las carencias y potenciar el desarrollo integral del educando, reclamar una solución pertenencia que pasa por las políticas de estado sobre orientación, seguido de la implicación de los orientadores y demás agentes educativos confiamos que al menos en nuestro país se clasifique desde el Ministerio de

Educación las políticas que sobre orientación alimentan el sistema educativo actual y que los orientadores, docentes guías, directivos desarrollen una formación profesional permanente que garantice una intervención competente, eficaz, efectiva y eficiente.

CAPITULO XII

CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

12.0. INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación se desarrolló, mediante una planificación de trabajo colaborativo, participativo y reflexivo entre todos los sujetos involucrados en el proceso de diseño, implementación y evaluación del programa propuesto.

En este sentido, la investigadora, los asesores y participantes compartimos y fuimos cumpliendo paso a paso el proceso de investigación evaluativa aquí reportado. Constituyó una experiencia y un ejercicio de investigación, seguido muy de cerca por el director de la tesis.

El punto de partida de esta investigación lo constituye un diagnóstico de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de la educación media y diversificada. Este diagnóstico lo realizamos mediante un procedimiento previamente establecido, determinamos las fuentes informantes y los medios a través de los cuales se recogería la información necesaria; seguidamente nos abocamos al diseño experimental del programa de orientación vocacional que pretendíamos proponer. En este momento de la investigación seguimos una planificación previa que la fuimos adaptando según la situación presente y realizamos la primera valoración del diseño experimental de programa, mediante el juicio de expertos. En el tercer momento de esta investigación, nos propusimos implementarla, siguiendo una estructura organizativa de aplicación que partió de la Universidad de Los Andes-Táchira y se materializó en la Unidad Educativa Colegio Pío XII de San Cristóbal. Finalmente emprendimos el proceso de evaluación de la implementación y de los resultados previstos y no previstos.

En el cumplimiento de esta experiencia, fueron muchos los momentos de reflexión en torno a la práctica y ejecución de los procesos concienzudamente diseñados y planificados. Surgió en algunos casos la necesidad de variar y adaptar los procedimientos según las circunstancias.

En la recolección de la información, tuvimos especial cuidado, a fin de que los datos recogidos y procesados, correspondieran en lo posible a la realidad estudiada y las conclusiones de la investigación sustentadas en ellos.

El diagnóstico del cual partimos logró determinar las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de la educación media y diversificada, a partir de la información suministrada por los padres, directivos de los centros, profesores guías y, especialmente, los propios estudiantes. Queríamos proponer un programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada que se aproximara a la realidad de los estudiantes en el contexto venezolano, sin pretender ser la única ni la última formulación de programa que se diseñe, se implemente y se evalúe para mejorarla.

La asesoría y consulta con el director de la tesis y los expertos colaboradores se inició desde el momento de la presentación del proyecto. En el curso de este proceso, hubo necesidad de buscar en la Universidad Rovira i Virgili, experiencias, orientaciones, guías para la toma de decisiones sobre paradigmas, criterios, procesos de investigación, elaboración de tesis doctoral... A tal efecto, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad organizó un curso del 20 de marzo al 10 de abril de 2002 en el cual participamos.

Progresivamente se fueron delimitando las fuentes documentales, los procedimientos, la metodología a seguir en cada momento de la investigación y se aclararon dudas sobre los instrumentos de recolección de datos y los procesos técnicos de análisis e interpretación de la información. El compartir toda esta experiencia con otros tesisistas, expertos, director de la tesis e implicados en la investigación, nos llevó felizmente a la elaboración de las conclusiones finales y a la presentación técnico formal de este informe de investigación.

La información, el uso de las técnicas para recolectarla y las fuentes informantes las decidimos de acuerdo con las necesidades y los objetivos de cada fase de la investigación.

La entrevista se aplicó a expertos, directivos de plantel, docentes guías y padres; el inventario de madurez vocacional se aplicó a los estudiantes, las escalas de estimación fueron aplicadas a docentes guías, orientadora del centro y estudiantes; la observación se aplicó en la implementación del programa, toda la información lograda con las técnicas, nos permitió contar con fundamentos para contrastar información, es decir, para triangular.

Toda la información fue procesada, analizada y contrastada según el procedimiento pautado y adaptado a la realidad situacional.

El proceso seguido en la investigación nos permitió cumplir los objetivos planteados previamente al mismo tiempo que fuimos venciendo los obstáculos que generalmente se presentan en las investigaciones. Los resultados obtenidos en ella y el conocimiento de la realidad en el ámbito de la orientación vocacional venezolana nos plantean nuevos retos en torno a la investigación y, concretamente, en la línea de investigación sobre la orientación vocacional.

Por último, queremos compartir que en el cumplimiento del proceso investigativo, hemos cometido errores, desaciertos y es posible que la investigación aquí reportada, cuente con fallas y aspectos mejorables. En torno a ello, manifestamos que aceptamos las recomendaciones que orienten y mejoren este y los futuros trabajos. Igualmente hemos experimentado una gran satisfacción con el aprendizaje alcanzado mediante este ejercicio de investigación.

12.1. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La calidad de la investigación esta íntimamente relacionada con el rigor metodológico de su diseño y desarrollo y la confianza que genera, para dar por veraz los resultados logrados. En términos generales, la idea de calidad de la investigación está asociada a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador. Este planteamiento de Rodríguez (1996) nos propone la tarea de determinar los indicadores que legitiman los logros de nuestra investigación.

En este sentido, citamos en primer lugar el cumplimiento de principios éticos en el desarrollo de la investigación, que nos planteó la búsqueda del consentimiento de las personas involucradas en ella. Para ello fue necesario entrevistarse con directivos del centro, padres, docentes guías, orientadora del centro y estudiantes, a quienes se les presentó la propuesta, se informó los propósitos y las actividades de la investigación evaluativa que se proyectaba hacer. Cumplido este paso, los involucrados mostraron su interés en la aplicación del programa y prestaron su consentimiento y cooperación a efecto de ser sujetos de la investigación.

Por otra parte, dentro del marco ético es prudente mencionar que se garantiza absoluta confidencialidad de los datos que en la investigación se analizan y el anonimato de los sujetos participantes en la misma. En la recolección de datos se aplicaron instrumentos a los involucrados, se tomaron notas de observación de las horas de guía turra, se recogió información mediante conversaciones informales que luego fue analizada junto a los profesores guías y la orientadora del plantel.

En la presentación de este informe de investigación, se puso esmero y cuidado en el reporte de los resultados, haciendo uso de un lenguaje comprensible para el público en general y generando implicaciones prácticas para los destinatarios.

Sin embargo, la implicación ética de la investigadora en el desarrollo del proceso no es neutra, mas se ha intentado reglamentar su conducta, conforme a normas aceptadas, comúnmente, al sentido común y la honestidad.

En segundo lugar, como indicadores de calidad de nuestra investigación creemos conveniente adherirnos a los planteamientos de Lincoln y Guba (1985), citado por Rodríguez (1996), a fin de que la investigación aquí propuesta, pueda demostrar credibilidad en la comunidad científica.

A tal efecto, encontramos como indicadores de calidad los siguientes:

12.1.1. EL VALOR DE LA VERDAD

Es preciso mencionar que la autora estuvo presente en forma continua en el campo de la investigación, situación que le permitió, entre otras cosas, comprobar las ideas previas que sobre la atención de orientación vocacional eran manejadas por los involucrados en la implementación del programa. Se desarrollo una constante observación de la implementación del programa, que permitió caracterizarlo tal cual se desarrollaba en la realidad.

De igual forma, la retroalimentación con otros especialistas en el ámbito escolar fueron reorientando el proceso de diseño, implementación y evaluación del programa propuesto.

Utilizamos también la técnica de triangulación, de fuentes informantes y de técnicas de análisis de datos, como estrategia para contrastar y analizar la información; esto nos proporcionaría seguridad al momento de plantear las conclusiones. La contrastación de los datos, el análisis de ellos y las interpretaciones hechas con los participantes permitió hacer la evaluación de proceso y de los resultados que aquí se informan.

También hemos realizado a lo largo del proceso investigativo una revisión constante de la coherencia estructural del mismo, para asegurarnos de que no existen contradicciones entre los datos y las interpretaciones hechas.

12.1.2. LA APLICABILIDAD

El segundo criterio desarrollado por los autores ya mencionados es la aplicabilidad, entendida como la posibilidad de aplicar los resultados de una investigación a otros sujetos o contextos. En otras palabras, es la posibilidad de transferencia entre contextos dependiendo del grado de similitud entre ellos.

En el desarrollo de la investigación se diseñó, implementó y evaluó el programa de orientación vocacional propuesto en esta tesis, la implementación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de educación media y diversificada que no es representativo del

universo de estudiantes de la educación media y diversificada venezolana, pero que aporta suficiente información que permite establecer similitudes entre contextos y en consecuencia, cumplir con los objetivos previstos en la investigación y, además, llegar a similares conclusiones.

12.1.3. LA CONSISTENCIA

Se define este criterio como la posibilidad de que se obtuvieran los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos.

En este sentido, en la investigación que nos ocupa, se realizó la triangulación de datos, de métodos de análisis, y de fuentes informantes, que proporcionaron similares resultados y, en consecuencia, hay certidumbre en la estabilidad de los datos.

Por otra parte, fue posible establecer una pista de revisión, a modo de diario de la investigadora, donde se pone en evidencia el procedimiento seguido para la recolección, análisis, e interpretación de los datos. Esto nos permitió considerar el modo como los resultados dependen exclusivamente del contexto y de los sujetos implicados en la investigación.

Finalmente, al concluir el estudio fue posible hacer una revisión por parte de los dos examinadores externos: uno, con competencia en orientación vocacional y otro, en evaluación, que permitió establecer que los procedimientos plasmados en la pista de revisión se encuentran dentro de la práctica aceptada por la mayoría de los investigadores.

12.1.4. LA NEUTRALIDAD

Este último criterio propuesto es definido por los autores como la independencia de los hallazgos frente a las inclinaciones motivacionales, los intereses y las concepciones teóricas del investigador. Consiste en determinar la neutralidad del investigador en la recolección de datos, y el análisis e interpretación de los mismos.

Para ello hemos utilizado en esta investigación la triangulación y la reflexión permanente en torno a la información utilizada y al final del proceso hemos contado con la revisión de un experto externo que ha examinado el soporte prestado por los datos para hacer las interpretaciones y emitir las conclusiones a las que hemos llegado en al investigación.

12.1.5. PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

El ejercicio de la investigación lo hemos asumido como parte de nuestra vocación. En consecuencia, habituarnos a seguir una metodología para abordar nuestra línea de investigación ha constituido una práctica frecuente basada especialmente en la reflexión del hacer, que nos ha permitido indagar y profundizar en ella.

Así mismo, el ejercicio profesional y la investigación en el área de la orientación vocacional han motivado y fortalecido todas las acciones que en ambos escenarios hemos desarrollado.

Por otra parte, para legitimar este informe científico es necesario vislumbrar las futuras investigaciones, los interrogantes que nos surgieron en esta investigación y que no fueron resueltas, las indagaciones que nos proponen a diario el cotidiano hacer profesional y la reflexión sobre él.

Concluido este proceso, se abre todo un horizonte por descubrir, nuevas expectativas guían la observación en el ámbito de la orientación y, sobre todo, la motivación de contribuir a la mejora de la situación crítica que vive mi país y el área de estudio que desarrollo.

En este sentido, planteamos como futuras investigaciones a emprender, las siguientes:

- Diseño de programas de orientación psicopedagógica para el nivel de educación básica.
- Diagnóstico de necesidades de orientación de los estudiantes de educación básica.

- Revisión de la actual propuesta de orientación vocacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Diseño de programas de orientación profesional para personas especiales.
- Evaluación de programas de orientación vocacional.
- La formación de los profesores guías de Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional.
- La orientación psicopedagógica y profesional del nivel superior.
- Relación entre la orientación y la formación para el trabajo.
- La orientación laboral y los egresados profesionales.
- La orientación en el I.N.C.E. (Instituto Nacional de Capacitación Educativa).
- La orientación y la calidad de la educación venezolana.
- La orientación en los centros educativos venezolanos.
- Los resultados de la actual política educativa en materia de orientación vocacional.
- Análisis, evaluación y seguimiento de programas de orientación vocacional.
- Desarrollo del rol de orientador de los educadores venezolanos.
- Diseño de programas para desarrollar el rol de orientador en los docentes.
- La formación permanente del orientador y el profesor guía venezolano.

El ejercicio laboral nos exige asumir una actitud de alerta, comprometida y responsable con la orientación Psicopedagógica y especialmente con la Educación de carrera, área de nuestro especial interés.

CAPITULO XI

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

11.0. CONCLUSIONES

- La experiencia demuestra que la sola aplicación de un programa no es suficiente para generar óptimos resultados en la educación de carrera. La conducta vocacional es un complejo multifactorial donde las características individuales y las experiencias, la situación personal de cada sujeto, el ambiente donde se desenvuelve y hasta factores no predictivos influyen en este comportamiento. A la intervención de padres, docentes, familiares, amigos influyen positiva o negativamente en el estudiante, que añadir otros elementos: la incidencia de las necesidades laborales del país y la región a la cual pertenece el sujeto y las ofertas de formación que se presenten.

De allí que la aplicación de un programa de orientación vocacional no es garantía exclusiva para generar una toma de decisiones vocacionales firmes, conscientes y responsables. Así, la educación de carrera es una tarea que depende de una multifactoriedad, donde la motivación de padres, alumnos, docentes, directivos, la percepción y expectativas de los estudiantes,..., son factores que intervienen en ella, en cualquier ámbito espacial y temporal.

- De la evaluación de contenido del diseño experimental del programa y de su implementación, pudimos determinar que los conocimientos que el docente guía debe poseer para su aplicación están referidos a: conocimiento del programa, formación inicial psicopedagógica, dinámica de grupos, relaciones interpersonales, integración grupal. Se evidenció la necesidad de formación permanente en los docentes guías. A tal efecto, se planificó y se aplicó un taller de formación para el docente guía, que pretendía suministrar las herramientas básicas sobre estrategias grupales, integración cognitiva-afectiva, integración alumno-alumno, alumno-docente, alumno-padres, didáctica de contenido aplicada al desarrollo del pensamiento creativo, evaluativo, e implicativo, adaptación e inserción del programa en el centro. Esta experiencia nos permitió constatar que el profesor guía necesita una formación continua en contenidos pedagógicos y psicopedagógicos.

- La aplicación del programa estimuló el pensamiento evaluativo, referido al conocimiento de sí mismo, de las demandas y aspiraciones individuales y profesionales. También se reportó la urgente necesidad de incluir programas de orientación vocacional en la educación media en el ámbito de todos los institutos que guíen la toma de decisiones profesionales y laborales.
- Con relación al contexto escolar donde se implementó la propuesta, se observó la presencia de patrones idiosincráticos referidos a la orientación vocacional. Asimismo, se detectaron las demandas de la comunidad escolar relacionadas con la orientación psicopedagógica y profesional.
- En la evaluación del programa de orientación vocacional se observó la correspondencia entre el diseño propuesto y las necesidades de orientación vocacional, diagnosticadas en los estudiantes de educación media y diversificada. A tal efecto, el cálculo del coeficiente de determinación R^2 con relación a las necesidades de orientación vocacional sentidas, arrojó los siguientes resultados: Exploración = 48,6%; Toma de decisiones = 22,9%; Orientación Realista = 13,2%; Información y Planificación = 15,3%; de manera que, para la necesidad de exploración calculada en un 48,6%; el programa implementado presenta una atención correspondiente al 40%; determinando un déficit del 8,6% de atención. La toma de decisiones representó una necesidad de 22,9% y el programa atendió un 20%; en este indicador el déficit esta representado por un 2,9%. Con relación a la necesidad de orientación realista el requerimiento fue del 13,2% y el programa atendió un 10%, con un déficit de 3,2% y, finalmente, las necesidades de planificación e información de carrera se mostraron en 15,3% y el programa atendió 20%; se observó un excedente de atención de 4,7%; además, se atendió en el programa, los hábitos de estudio, indicador reportado por los padres como necesario en un programa de orientación vocacional. Esta atención representó en el programa 10% de la planificación. De la comparación entre estos resultados se observa correspondencia entre las necesidades sentidas y el diseño del programa propuesto, requiriendo solo de pequeños ajustes con relación a los déficit y al exceso de atención en los indicadores respectivos. Estos resultados se contrastaron con la información suministrada en la

entrevista con la orientadora del plantel, para quien el programa está adecuado a las necesidades de orientación de los estudiantes destinatarios.

- En cuanto a los resultados referidos a los objetivos del programa, los alumnos reportaron en sus evaluaciones contenidas en el manual del estudiante y en la entrevista con la orientadora del plantel que se había mejorado el conocimiento de sí mismo de la gran mayoría de los estudiantes. Se confrontó el concepto sí mismo con la opinión de otros compañeros, se logró conocer los intereses vocacionales, se generó interrelación e intercambio del auto concepto y de la información de carrera, los alumnos visualizaron actividades laborales adecuadas a cada uno de ellos, revisaron sus resultados académicos de la educación media, tomaron conciencia de la importancia de su rendimiento en la consecución de un cupo para la formación laboral, analizaron en grupo sus aspiraciones vocacionales y las oportunidades de formación e integraron esta información a la toma de decisiones vocacionales. Finalmente, asociaron sus condiciones personales y académicas a las decisiones vocacionales.
- La finalidad y los objetivos previstos del programa se evaluaron, y 95% de los estudiantes destinatarios, reportaron la utilidad del programa en cuanto a contenido, información y ayuda.
- El interés mostrado por los estudiantes frente al programa fue incrementándose a medida que se desarrolló la implementación. Inicialmente 9,46% de ellos mostró poco interés por la primera sesión; al final, en la quinta sesión, solo se reportó 2,70% de los estudiantes. Se generó 97,29% de interés.
- La utilidad del programa en la toma de decisiones vocacionales fue reportada por 95,95% de los destinatarios. Los padres, los docentes guías y la orientadora corroboraron este resultado. Por otra parte, la información de carrera suministrada en el programa fue considerada como muy útil por el 95% de los implicados en él.
- Las dificultades generadas en la implementación del programa estuvieron referidas a factores externos como la ubicación de la hora de guiatura en el horario de los cursos atendidos, a pesar de que se acordó con la directora del plantel, la ubicación de dicha hora en horas intermedias. Al momento de iniciar la implementación, la hora se ubicó al inicio de la mañana (7 a.m., los días lunes y martes), cuestión que influyó

significativamente en el desarrollo de las actividades, pues en la mayoría de ellas se iniciaba con motivaciones diferentes a las pautadas en la programación, que desviaban el interés hacia diferentes tópicos, entre ellos el comité de pro-graduación. Se perdió tiempo, que luego fue necesario en el desarrollo de la actividad, lo cual generó incomodidad en los profesores guías, quienes junto a la asesora consideraron inconveniente el horario asignado. Por otra parte, en las primeras sesiones hubo dificultades para que los estudiantes y el docente guía cumplieran con la programación. No es común que la hora de guiatura este planificada en el centro, y en esta oportunidad de investigación, se presentó una planificación para ser cumplida a lo largo de un trimestre. Ni los estudiantes ni el profesor guía estaban habituados a ello.

- La distribución del programa “Decidiendo mi Profesión” entre los estudiantes (Cuaderno del Alumno) presentó dificultades, pues a pesar de que en el encuentro efectuado con los padres se acordó el suministro del material a los estudiantes, llegado el momento del inicio, algunos de ellos se presentaron sin el material.
- El programa resalta la función del profesor guía para su implementación. En este sentido, cabe mencionar que a pesar de que los docentes mostraron interés por el programa, hubo horas a las que faltaron y su inasistencia generó incomodidad en el desarrollo de esta investigación.
- Al sintetizar los resultados del tratamiento y análisis de los datos podemos concluir que en este trabajo de investigación los aspectos valorados fueron:
 - a) El 95% de los estudiantes consideró útil el programa en la toma de decisiones. Los docentes guías y la orientadora del plantel, manifestaron igual consideración al respecto.
 - b) El 95% de los estudiantes consideraron muy útil la información de carrera que le suministró el programa.
 - c) La asistencia de los estudiantes a las actividades fue mayoritaria. El cuaderno del alumno fue llenado preferentemente en forma individual por un 80%; este dato lo analizamos de la observación participante hecha por la asesora del programa.

- d) El programa motivó la participación e introdujo al estudiante en conductas de desarrollo de pensamiento creativo, implicativo y evaluativo, referido al desarrollo vocacional..
 - e) El interés general mostrado por los estudiantes ante el programa fue reportado con 97,29%.
 - f) Las respuestas de los estudiantes, docentes guías y orientador, mostraron significativa coherencia, pues al determinar la correlación de ellas, esta fue positiva y significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 - g) En la determinación de las dificultades propias del programa, entre ellas el uso del lenguaje, se pudo determinar que 98,65% de los destinatarios consideró el lenguaje utilizado como adecuado y en el desarrollo del programa, los estudiantes no evidenciaron dificultades comunicacionales, pues el 87,84% de los estudiantes calificaron de positiva a muy positiva la actitud comunicacional.
 - h) Los docentes guías y la orientadora del plantel consideraron que el cuaderno del profesor guía y el cuaderno del alumno eran suficientes y adaptados a sus destinatarios.
 - i) La atención prestada a las actividades y el interés generado hacia las mismas por los participantes no afectaron la aplicación del programa. Esto se evidencia tanto en los instrumentos aplicados como en la observación participante realizada durante la implementación del programa.
 - j) El programa motiva la participación individual y grupal, y exige la necesidad de organización de los participantes en los grupos. En tal sentido, 58,10% de ellos participaron en forma frecuente, las discusiones de grupo fueron consideradas por 60,81% como frecuentes, 89,19% reportó no tener dudas en la realización de las actividades.
- Los docentes guías, la orientadora, la directora del centro y los padres consideraron que el programa de orientación vocacional propuesto ha representado un papel importante en el proceso de toma de decisiones vocacionales de los participantes.
 - En opinión de los estudiantes, el programa les ha estimulado la capacidad personal para analizar información, hacer exploración de carrera y personal, planificar su vida

personal y profesional, tomar decisiones, y conjugar sus características personales con las profesiones.

- Los estudiantes y los profesores guías que participaron en la experiencia consideran que la utilización del programa de orientación vocacional ha favorecido un estilo de trabajo colaborativo y participativo que facilitó la interacción simultánea de estudiantes y docentes.
- Los estudiantes consideran que el programa les permitió ordenar el pensamiento con relación a la toma de decisiones.
- Los docentes guías, la orientadora y la directora del centro consideran que el programa de orientación vocacional implementado, es relevante y útil para el desarrollo del eje curricular de desarrollo humano pautado en el currículo nacional.
- Los alumnos, los docentes guías y la orientadora manifestaron que el programa de orientación vocacional implementado ha introducido variaciones significativas en la metodología de trabajo de hora de guiatura, en cuanto al trabajo con alumnos y con profesores.
- La orientadora y los docentes guías han identificado la necesidad de una constante formación y actualización en el área de atención psicopedagógica y de orientación vocacional.
- La asignación del horario por parte del centro para desarrollar el programa, ha sido considerada por los docentes guías y la asesora del programa como inconveniente, no fue propicia a su desarrollo.
- El proceso de investigación seguido nos permite concluir que el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de asistencia psicopedagógica propuestos para los centros, se inicia con el diagnóstico de las necesidades psicopedagógicas de los alumnos. A partir de estas, se generan programas adaptados a ellos. De esta forma surge un modo de gestión particular para cada realidad diagnosticada que constituye el marco de reflexión permanente de los profesionales encargados de gerenciar la asistencia psicopedagógica en los centros.
- Consideramos que, entre otros, algunos de los escenarios para generar respuestas concretas a la situación actual de la orientación en Venezuela, lo constituye el centro

educativo, las Universidades, el Ministerio de Educación y Cultura. De una forma muy concreta, los orientadores tienen un momento estelar para presentar sus propuestas en el ámbito de la atención psicopedagógica.

- A pesar de que el currículo nacional establece el eje de desarrollo personal, en la educación Venezolana no se atiende efectiva y sistemáticamente este desarrollo en los estudiantes, no se proponen programas de atención de parte del Ministerio de Educación y Cultura. En consecuencia se abre al orientador la gran oportunidad de ofrecer sus propuestas e iniciar la investigación evaluativa tan necesaria en esta área.
- Creemos que la atención psicopedagógica y, en concreto, la tutoría de orientación vocacional mejora la calidad de la educación sobre la base de una educación de carrera ajustada al individuo y a la sociedad.
- Concluimos que el éxito de los programas de orientación vocacional dependerá, por una parte, de la adecuación de estos a las necesidades diagnosticadas. Por la otra, se requiere la creación y fortalecimiento de un clima y de una cultura educativa que permitan la viabilidad del programa.

11.1. REFLEXIONES FINALES DE ACUERDO CON LAS CONCLUSIONES

La necesidad de atender la educación de carrera desde la escuela, en el sistema educativo venezolano, creemos que estimulará la creatividad y la innovación de los departamentos de orientación de los centros, la presentación de propuestas que reflejen la satisfacción de necesidades y la integración de la comunidad educativa con miras a lograr una educación de calidad para los niños y jóvenes.

- Proponemos algunas salidas a la actual situación de la orientación vocacional en Venezuela:
 - a) La reflexión permanente del ejercicio profesional del orientador y del docente guía.
 - b) La investigación diagnóstica de necesidades de orientación vocacional.
 - c) El diseño de propuestas de atención y su implementación en los centros.
 - d) La evaluación de la acción orientadora para su mejora.
 - e) La investigación permanente en los centros.
 - f) La formación permanente de los orientadores y de los docentes guías.

Finalmente, nuestro objetivo ha sido transitar por un proceso de investigación de la manera mas científica, consciente y responsable. Hemos propuesto un programa que consideramos un proyecto innovador positivo, luego de haber analizado los resultados de las diferentes evaluaciones a las cuales fue sometido. Hemos experimentado su factibilidad, lo integramos a la propuesta orientadora del centro de implementación, se seleccionaron los materiales, se integraron las herramientas del conocimiento de sí mismo, la información de carrera, la elección vocacional, la orientación realista y la planificación de acciones. Se le facilitó al docente guía y los estudiantes los manuales respectivos para proporcionar la asistencia y recibir la tutoría, se generó el estudio de sí mismo y su relación con el entorno y las aspiraciones profesionales. Fuimos llevando progresivamente el proceso de investigación evaluativa, a través de la aplicación de metodologías cualitativas y cualitativas, según el requerimiento del proceso. Captamos la atención de los estudiantes y de sus padres, en torno al tema de la elección vocacional, aumentando el interés, la atención, la motivación, la reflexión, la creatividad y la auto-evaluación a la hora de escoger qué hacer al finalizar la educación media.

No obstante, la motivación permanece abierta frente a las grandes necesidades de investigación que se observan a simple vista en nuestro medio y en nuestra área de formación. Una vez concluido este trabajo, ya se abren nuevas interrogantes que seguramente encontrarán respuesta en los procesos de investigación por venir.

CAPITULO X

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL “DECIDIENDO MI PROFESIÓN” (DMP)

10.0. PUNTO DE PARTIDA

Al plantearnos el objetivo de la tesis doctoral, cuyo centro era la presentación de una propuesta interventora de orientación vocacional para la educación media Venezolana, surgió de inmediato la reflexión sobre el estado actual de la orientación vocacional en Venezuela y los propósitos que queríamos lograr con la propuesta.

El hilo conductor de este proceso nos guió hacia la realización de un diagnóstico y análisis de necesidades de orientación en los estudiantes de educación media y diversificada. Esta primera etapa de la investigación nos permitió identificar, jerarquizar y analizar las necesidades diagnosticadas, base desde la cual se inició el diseño de nuestro programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”.

El inicio del presente procedimiento de diagnóstico de necesidades, lo planteamos para guiar acertadamente la formulación del diseño del programa hacia los destinatarios; también nos permitió clarificar los objetivos que deseábamos alcanzar, así como también, determinar los recursos humanos y materiales necesarios para lograr los objetivos propuestos. Por otra parte, nos proporcionó el sustento motivacional para la implementación del programa, a fin de que fuese comprendido, aceptado y apoyado por los directivos, docentes guías, padres y estudiantes.

En síntesis, el diagnóstico de necesidades nos permitió diagnosticar las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y constituyó el punto de partida desde el cual se inició la planificación que pautamos seguir con respecto al objeto de la tesis doctoral, cual era el diseño de una propuesta de orientación vocacional para la educación media, implementarla y evaluarla.

10.1. PREPARACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

En la etapa preparatoria del diagnóstico seguimos varios pasos:

1. Estuvimos de acuerdo en determinar como destinatarios los estudiantes de educación media, los profesores guías, los directivos de los centros y los padres.
2. Determinamos las razones que guiaban la realización del diagnóstico. En consecuencia, nos abocamos a conocer las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media. Para ello contamos con un grupo de trescientos estudiantes (300) a quienes se les aplicó el instrumento Inventario de Madurez Vocacional, de Aurelio Busot, a través del cual se determinarían las necesidades de orientación vocacional en ellos y realizamos entrevistas con diecinueve (19) docentes guías, once (11) directivos y sesenta y nueve (69) padres para recoger información sobre dichas necesidades. Deseábamos tener bien claras las necesidades a fin de presentar una propuesta que ayudara a solucionar la situación planteada mediante el diagnóstico.
3. Con respecto a los estudiantes que participarían en el diagnóstico, consideramos que: los alumnos de educación media representaban la población más necesitada por cuanto al encontrarse culminando su educación media, deben tomar una decisión sobre qué hacer después de lograr el título de bachiller. Hacemos esta aclaratoria, ya que nuestro posicionamiento con respecto a la orientación vocacional es desarrollista. En este sentido entendemos que la orientación vocacional es un proceso sistemático, continuo, procesual, pensado e implementado desde la escuela, que debe acompañar el proceso de desarrollo integral del sujeto, pero consideramos que es perentorio presentar alternativas de intervención por niveles y dentro del currículum de cada uno de ellos.
4. Clarificadas las necesidades de orientación vocacional, logramos determinar las competencias, habilidades y conocimientos que los estudiantes deberían mostrar al concluir la implementación de la propuesta.
5. Analizamos la población estudiantil de acuerdo a variables de número, sexo, edad y procedencia escolar pública o privada; además, de recoger la información sobre las

necesidades de orientación vocacional; en este sentido, los estudiantes analizados en el diagnóstico inicialmente fueron trescientos (300), sin embargo, al iniciar el tratamiento estadístico de los datos se les aplicó el procedimiento de detección de casos atípicos del paquete SPSS, con la finalidad de obtener un procedimiento válido, siendo detectados veintitrés (23) casos atípicos, contando finalmente con doscientos setenta y siete (277) estudiantes analizados, de los cuales el 65, 3% corresponden al sexo femenino, con un promedio de edad de 18 años, donde el 98,9% de las edades oscilan entre 17 y 18 años y el 72,2% provienen de instituciones públicas.

6. Consideramos que las variables atendidas por el programa de intervención son: información de sí mismo, información educativa y profesional, valores laborales, toma de decisiones, planificación y proyecto personal y profesional y orientación realista; todas ellas fundamentadas en los resultados del diagnóstico. De allí que al programa le asignamos como objetivo general: sensibilizar de los estudiantes de educación media sobre la necesidad de reflexionar acerca del futuro académico, profesional y laboral, así como también proporcionar entrenamiento para analizar la información personal, educativa y profesional y sobre la toma de decisiones, además de generar experiencias que impliquen exploración, cristalización, especificación y realización. En otras palabras se aspira lograr en los estudiantes de educación media un pensamiento crítico, conceptual, evaluativo, e implicative con respecto a su desarrollo personal y profesional.
7. El procedimiento pautado para la aplicación del programa tiene que ver con la asistencia orientadora de grupos y la asesoría o tutoría individual facilitada por el profesor guía y asesorada por el orientador del centro.
8. En el diagnóstico de necesidades entendemos por necesidad la discrepancia o laguna existente entre una condición deseada o aceptada y una condición real, observada o percibida, es decir, la necesidad es la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser. (Kauffman, 1982) y por análisis de necesidades, entendemos el estudio formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales, es decir, lo que hay, y los resultados que se desean alcanzar, implica también ordenar las lagunas o las necesidades que van a ser satisfechas con el programa propuesto. (Kauffman, 1982).

9. El procedimiento utilizado en el diagnóstico de necesidades de orientación vocacional pautó la aplicación a los estudiantes de educación media del Inventario de Madurez Vocacional, de Aurelio Busot. Esta aplicación se llevó a efecto dentro del marco del programa de orientación profesional que se desarrolla con los estudiantes del primer año de la carrera educación de la Universidad de Los Andes-Táchira, y específicamente en la actividad de convivencia estudiantil, estrategia de orientación vocacional que requiere de cada uno de los estudiantes del primer año, la presencia de dos estudiantes de educación media a la universidad en una mañana o en una tarde del semestre para que reciban información educativa y vocacional, con miras a la toma de decisión sobre su porvenir, una vez que haya concluido su educación media. Así mismo, se realizó una entrevista con sus padres, docentes guías y directivos de los centros de donde provenían los estudiantes, sobre las necesidades de orientación vocacional que ellos consideraran presentes en los estudiantes. La acción realizada se desarrolló según la planificación siguiente:

TABLA N° 1

GUÍA DE TRABAJO PARA EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Qué Hacer	Con Quién	Dónde	Tiempo
Convivencia estudiantil	Investigadora, estudiantes de Primer Año de la carrera Educación	ULA-Táchira	3 horas
Aplicación del IMV	Estudiantes de Educación Media	ULA-Táchira	45 minutos
Tutoría a estudiantes sobre corrección del IMV	Estudiantes de Educación Investigadora	Cubículo ULA-Táchira	1 hora
Elaboración de protocolos de entrevista cerrada	Estudiantes de Educación Investigadora	Sala de Orientación ULA-Táchira	3 horas
Entrenamiento a entrevistadores	Estudiantes de Educación Investigadora	Sala de Orientación ULA-Táchira	
Aplicación de protocolos a docentes, directivos y padres.	Estudiantes de Educación	Instituciones, hogares	3 días
Codificación, tabulación	Docente de estadística Estudiantes	Sala de Orientación ULA-Táchira	3 días
Almacenamiento, tratamiento, y análisis de datos	Estudiantes de Educación Investigadora	ULA-Táchira	
Presentación de resultados	Estudiantes de Educación Investigadora	Informe Sala de Orientación ULA-Táchira	1 hora

En la realización de este diagnóstico se contó con el apoyo de los estudiantes del primer año de la carrera educación de la Universidad de Los Andes-Táchira, cohorte 1999-2000, así como también de los alumnos visitantes de educación media, de los docentes guías, padres y directivos de los centros.

Otro recurso utilizado fue el inventario de Madurez Vocacional, cuya reproducción estuvo a cargo del Departamento de Orientación y Psicología de la Universidad de Los Andes-Táchira, que en todo momento facilitó y apoyó la realización de este trabajo.

10. Se asumieron algunos acuerdos referentes a la utilización que se daría a los resultados. En este sentido, se hizo el diagnóstico para recoger la información sobre las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de Educación Media y Diversificada, base sobre la cual se diseñó el programa de intervención. Por otra parte, se determinó las responsabilidades de cada estudiante del primer año de la carrera educación, se asignaron los roles, se les instruyó en la aplicación y corrección del inventario de madurez vocacional, el procesamiento de la información, la realización de las entrevistas, la tabulación y análisis de los datos provenientes de otras fuentes de información. El asesoramiento de los estudiantes que actuaron como auxiliares de esta investigación, fue realizada por la autora de esta tesis, que fungió como investigadora responsable del proyecto.

10.2. IMPLEMENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

10.2.1. ESPECIFICACIÓN DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

En primer lugar, la especificación de las fuentes de información estuvo centrada en la revisión de la literatura sobre los modelos de atención en orientación que fundamentarían el diseño de la intervención. En este sentido, se asumió el paradigma desarrollista de la orientación vocacional y dentro de él los modelos de Donald Super y Dennis Pelletier; por otra parte, se procedió a la aplicación del inventario de madurez vocacional como una actividad de extensión de la universidad, donde el departamento de orientación y psicología cumplió su función de apoyo fundamental para realizar la actividad planificada.

Así mismo, se logró de parte de los profesores guías, directivos y padres el suministro de información sobre las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada, siendo relevante su función como fuentes de información.

En cuanto a la operacionalización del levantamiento de la información; utilizamos como técnica de recolección, la consulta de literatura sobre las necesidades de orientación vocacional, la revisión de investigaciones adelantadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Consejo Nacional de Universidades, a fin de conocer la visión que estos organismos responsables de las políticas educativas del país, tenían sobre el objeto del diagnóstico. Por otra parte, se procedió al diseño de los protocolos de las entrevistas a padres, docentes guías, y directivos de los centros. Para ello, determinamos los referentes, los indicadores, los criterios y los ítems respectivos de cada protocolo, y se diseñó cada uno de ellos. El diseño inicial fue revisado por tres personas, quienes hicieron las observaciones correspondientes y se formularon los protocolos definitivos (Ver Anexos 4, 5, 6, 7, 8 y 9). Igual procedimiento se desarrolló con el Inventario de Madurez Vocacional (Ver Anexos 1, 2 y 3), instrumento utilizado para determinar las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes. La utilización de este instrumento fue autorizada por su autor, el profesor Aurelio Busot, miembro del personal académico de la Universidad del Zulia (Venezuela). Sobre este instrumento podemos adelantar que se trata de un inventario sustentado en el modelo de Donald Super, consta de 60 ítems, tipo verdadero y falso, que discrimina con 12 ítems cada una de las cinco dimensiones de la madurez vocacional del modelo de Super, es decir, la planificación de carrera, la exploración personal y de carrera, la información de sí mismo y de carrera, la toma de decisiones y la orientación realista. Es un instrumento elaborado recientemente y aplicado como experiencia piloto a nueve muestras de estudiantes de educación media y diversificada del estado Trujillo (Venezuela), y en ocho muestras del estado Zulia; los resultados preliminares sobre el estudio del instrumento en cuestión, muestran algunas propiedades psicométricas deseables que lo perfilan como un instrumento de uso investigativo y orientador, en la experiencia con los estudiantes del estado Trujillo, Los coeficientes Kuder Richardson 20, oscilan entre 0.46 y 0.86, los coeficientes Alfa variaron entre 0.38 y 0.86. (Busot, 1995). Esto quiere decir que el inventario I.M.V. es confiable

para la determinación de la madurez vocacional de los sujetos; en los casos del diagnóstico de necesidades de orientación vocacional el instrumento es confiable para determinar necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de Educación Media y Diversificada, el puntaje máximo que un sujeto puede obtener en el inventario es de 60 puntos, repartiéndose en una escala de 1 a 60 la actuación de los individuos. A menor puntuación total en el inventario, mayor necesidad reportada de parte del individuo y cada dimensión de la madurez vocacional medida, reporta una necesidad específica en el sujeto con respecto a la orientación vocacional.

10.2.2. METODOLOGÍA

A) Técnicas de análisis aplicada a la información recogida

Para procesar la información obtenida mediante la aplicación del inventario de madurez vocacional aplicado a los estudiantes objeto de este diagnóstico, cuyo objetivo es determinar necesidades de orientación vocacional, se utilizaron las siguientes técnicas estadísticas: diagnóstico de casos atípicos, pruebas de normalidad e independencia, análisis de conglomerados para variables (método jerárquico), análisis factorial y coeficiente de determinación múltiple R^2 .

B) Descripción de las técnicas utilizadas en el análisis de los datos

1. Los valores atípicos

En el análisis estadístico, la variabilidad de los rangos de los datos, es decir, el valor máximo observado y el valor mínimo observado pueden estar afectados por la presencia de posibles casos atípicos o valores extremos (outliers), que favorecen la formulación de conclusiones erróneas sobre los datos, ocasionada por una variabilidad aumentada por los casos atípicos. De allí que sea necesario evaluar la información recogida a fin de detectar la presencia de los valores atípicos.

En este primer momento del análisis de los datos del diagnóstico se procedió a detectar dichos valores atípicos mediante la subrutina en el SPSS del diagnóstico de

casos, ubicado en el menú de regresión múltiple, por cuanto los datos recogidos con el IMV se adjuntan a la asociación de variables independientes con relación a una variable dependiente. Bajo este criterio pudimos trabar con todas las dimensiones de la madurez vocacional presentes en el IMV. En esta detección de los valores atípicos es importante señalar que a tres desviaciones estándar se considera como valor atípico aquel que proporciona un residual más grande que el resto de los valores; el valor residual en el caso que nos ocupa es atípico cuando está localizado a más de tres desviaciones estándar de la media cero (0) de los residuales y un residual atípico indica un dato atípicamente diferente al resto de los datos.

2. La Normalidad

Para iniciar un tratamiento estadístico de datos es necesario que ellos cuenten con ciertas condiciones ideales. Entre ellas se requiere que los datos sometidos a tratamiento estadístico tengan una distribución normal. Con frecuencia lo que se observa es que los datos tienden a mostrar una aproximación a dicha normalidad; se considera que esta aproximación no invalida los resultados.

Una de las formas de evaluar la normalidad de los datos es mediante la forma de la distribución de los datos en la cual a través del gráfico tallos y hojas, se debe observar la forma de campana, y en el gráfico Q-Q normal los puntos de la distribución de los datos deben alinearse, de tal manera que mientras más se alinee el ajuste a una distribución normal, es mejor.

3. El Análisis de Conglomerados para Variables

- **Método Jerárquico**

Esta técnica se aplica con el fin de lograr que las variables estudiadas conformen grupos homogéneos de ellas. En este sentido, las variables se agrupan utilizando una medida de similitud.

En el análisis de conglomerados de las variables del presente tratamiento de los datos del diagnóstico, se hizo uso del valor absoluto del coeficiente de correlación, donde la medida utilizada se fundamenta en el grado de asociación lineal entre las variables.

El procedimiento se inicia con “p” conglomerados, donde “p” es el número de variables. Seguidamente, se combinan las variables hasta lograr un único conglomerado que contiene las “p” variables. Las etapas siguientes del método jerárquico van conformando los conglomerados de acuerdo al valor de correlación alcanzado por las variables sometidas al proceso; de esta manera, en una primera etapa del procedimiento el primer par de las variables en combinarse son aquellas que presentan mayor correlación, reduciéndose las “p” líneas en el Dendograma a p-1 líneas. En la segunda etapa, se unirán en una línea vertical los dos siguientes conglomerados de variables que presenten las correlaciones más altas, logradas después de la correlación del primer conglomerado; seguidamente se realiza la combinación de los conglomerados de dos variables, hasta formar un solo conglomerado con todas las variables en estudio. En este momento, el investigador ha de seleccionar los conglomerados que tomará en cuenta en el análisis de las variables. Para ello, es significativo el contexto de la investigación y el orden jerárquico que han presentado los conglomerados que se han desprendido del método jerárquico; allí los conglomerados conseguidos de acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson, indican la jerarquía de los mismos, de manera que el primer conglomerado muestra que esta conformado por variables que suministran información semejante, pero al tiempo muy diferente a la información que proporcionan los restantes conglomerados de variables.

Los estadísticos que utiliza esta técnica son: El historial de conglomeración, la matriz de distancia (o similitudes) y el conglomerado de pertenencia para una solución única o una serie de soluciones. Los gráficos utilizados son: Los diagramas: dendogramas y diagramas de témpanos.

- **Algunas consideraciones sobre los datos del análisis de conglomerados jerárquico.**

Con respecto a los datos: Las variables pueden ser cuantitativas, binarias o datos de recuentos. El escalamiento de las variables representa una cuestión importante, ya que las diferencias en el escalamiento pueden afectar a las soluciones de los conglomerados. Si las variables muestran grandes diferencias en el escalamiento; por ejemplo, que utilicen diferentes unidades de medida; (una variable medida en unidades de dinero y otra en unidades de tiempo) se recomienda que dichas variables se estandaricen, pudiéndose hacer esto, automáticamente mediante el procedimiento de análisis de conglomerados jerárquicos, a fin de no afectar a las soluciones de conglomerados. En los datos del IMV, esta observación no es considerada, por cuanto los datos están reportados en unidades de medidas del mismo escalamiento (puntos).

Además, existen algunos supuestos que hay que tener en cuenta, entre ellos: Las medidas de distancia o similaridad empleadas deben ser adecuadas para los datos analizados. Asimismo, debe incluir todas las variables relevantes en el análisis. La omisión de variables importantes puede dar lugar a una solución errónea. Debido a que el análisis de conglomerados jerárquico es un método exploratorio, los resultados deben considerarse provisionales hasta su confirmación por una muestra independiente.

Los procedimientos utilizados son: el procedimiento de proximidades usado independientemente para generar puntuaciones de distancia o similaridad, las cuales pueden leerse por el procedimiento conglomerados mediante la sintaxis del comando. Una vez identificados los grupos, se puede determinar qué variables se distinguen entre los conglomerados, utilizando el procedimiento discriminante. Si se sabe con antelación cuantos conglomerados se desean buscar, se recomienda utilizar el análisis de conglomerados de K-medias para obtener una solución más rápida.

- **Estadísticos del Análisis de Conglomerados Jerárquicos**

El análisis de conglomerados jerárquicos proporciona los siguientes estadísticos:

1. **Historial de conglomeración.** Estadístico que muestra los casos o conglomerados combinados en cada etapa, las distancias entre los casos o los conglomerados que se combinan, así como el último nivel de conglomerado en el que un caso o variable se unieron con el conglomerado
 2. **Matriz de distancias.** Estadístico que proporciona las distancias o similitudes entre elementos.
 3. **Conglomerado de pertenencia.** Estadístico que muestra el conglomerado al cual se asigna cada caso en una o varias etapas de la combinación de conglomerados. Las opciones disponibles con la solución única y el rango de soluciones.
- **Análisis de Conglomerados Jerárquicos: Gráficos**
 1. **El Dendograma.** Es un gráfico que se puede emplear para evaluar la cohesión de los conglomerados formados y proporciona información sobre el número de conglomerados que deben conservarse.
 2. **Los Témpanos.** Es un gráfico que muestra un diagrama, que incluye todos los conglomerados o un rango especificado de ellos. Los diagramas de témpanos muestran información sobre cómo se combinan los casos en los conglomerados de cada interacción del análisis. Su orientación le permite al investigador seleccionar un diagrama vertical u horizontal según sea el caso.

El Dendograma y el gráfico de Témpanos, proporcionan la misma información; en este caso se utilizó solo el dendograma. Asimismo, el análisis de conglomerados jerárquicos se utilizó para diagnosticar posibles agrupamientos (asociaciones) de los indicadores de la madurez vocacional medidos con el IMV, a fin de identificar cuántos conglomerados podrían existir entre los diferentes indicadores estudiados.

4. El análisis factorial

Esta técnica se utiliza cuando los datos que se analizan corresponden a un conjunto grande de variables cuantitativas que requieren de una representación en una dimensión más pequeña, para facilitar la interpretación de las asociaciones existentes entre ellas; esta disminución de la dimensión de las variables implica determinar subconjuntos de ellas, conformados por variables que no presenten relaciones entre sí.

El procedimiento se inicia con una matriz de componentes rotados donde se muestran los factores (componentes) y sus correspondientes grados de saturación de cada variable dentro de cada uno de los factores. El grado de saturación varía entre los valores -1 y 1 .

En este procedimiento, el cuadrado de la saturación es una medida de la calidad de representación de la variable sobre un factor determinado, donde en las columnas de la matriz de los componentes rotados se dispondrán en forma ordenada la de mayor a menor los grados de saturación en valor absoluto, y las saturaciones logradas con valores menores o iguales a $0,2$ son eliminadas; seguidamente, si se genera un conjunto de variables bien representadas en la solución de tres factores, presentando saturaciones muy próximas a uno (1) en un mismo factor, podemos concluir que dichas variables están muy correlacionadas.

Así mismo, el análisis factorial intenta identificar variables subyacentes o factores que expliquen la configuración de correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas. Esta técnica se utiliza con frecuencia para reducir los datos, identificando un pequeño grupo de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas.

El análisis factorial también se puede utilizar para generar hipótesis relacionadas con los mecanismos causales o con la inspección de variables para análisis sucesivos; por ejemplo, identificar la colinealidad previa a un análisis de regresión lineal.

El procedimiento de análisis factorial ofrece varias alternativas a seguir:

1. Existen siete métodos de extracción factorial disponibles.
2. Existen cinco métodos de rotación disponible, incluyendo oblimin directo y promax para rotaciones no ortogonales.
3. Existen tres métodos disponibles para calcular puntuaciones factoriales y las puntuaciones pueden guardarse como variables para análisis adicionales.

Esta técnica utiliza los siguientes estadísticos:

- Para cada variable:
 - Media.
 - Desviación típica.
- Para cada análisis factorial:
 - Matriz de correlación de variables:
 - Nivel de significación:
 - ✓ Determinante.
 - ✓ Inversa.
 - Matriz de correlación reproducida:
 - ✓ Anti-imagen.
 - ✓ Solución inicial.
 - Medida de adecuación muestral.
 - Prueba de Bartlett:
 - ✓ Solución sin rotar.
 - ✓ Saturación factorial.
 - ✓ Comunidades.
 - ✓ Autovalores.
 - Solución rotada:
 - ✓ Matriz de configuración rotada.
 - ✓ Matriz de transformación.
 - Rotaciones oblicuas:
 - ✓ Matriz de estructura.
 - ✓ Matriz de configuración rotada.
 - Matrices de coeficientes para el cálculo de puntuaciones factoriales.
 - Matriz de co-varianza factorial.
 - Gráficos utilizados por el análisis factorial.
 - Diagrama de sedimentación.
 - Diagrama de saturación de los dos o tres primeros factores.

En el caso que nos ocupa, cual es el análisis de los datos del diagnóstico de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de la educación media y diversificada, una vez que se identificó el posible número de conglomerados, se aplicó un análisis factorial a los datos del IMV, sobre la base del número de conglomerados formados bajo el procedimiento de conglomerados ya descrito, a fin de determinar la importancia de la asociación entre los indicadores de cada conglomerado. Siguiendo el procedimiento de análisis factorial, por cada conglomerado se eligió conforme al grado de saturación, la descripción estadística de los datos, las experiencias anteriores y el contexto teórico del IMV, una variable para conglomerado, garantizando así la condición de que las variables elegidas no mostraran multicolinealidad. De esta forma podríamos garantizar que las conclusiones obtenidas del coeficiente de determinación de R^2 fueran válidas y confiables.

5. El Coeficiente de Determinación Múltiple. R^2

El R cuadrado es un coeficiente que muestra la importancia de la información que proporcionan las variables independientes o regresoras en un modelo de regresión múltiple; en el procesamiento de los datos del diagnóstico de esta investigación, R^2 representa la medida que explica la variable dependiente observada, es decir, la madurez vocacional de los estudiantes de educación media y diversificada, medida a través del inventario de madurez vocacional (IMV), que corresponde al modelo fijado y explicado mediante la información que le proporciona las variables independientes regresoras de la madurez vocacional, en este caso la exploración de carrera, la información personal y de carrera, la toma de decisiones, la orientación realista y la planificación.

El coeficiente de determinación múltiple en este procesamiento fue calculado mediante el análisis de regresión del SPSS, donde se usó el método de selección de variables “hacia delante”, para determinar cuáles eran las variables más relevantes en el IMV, a fin de considerarlas significativas para el diseño del programa de orientación vocacional. Por ello, se limpió la información disponible de los casos atípicos, se verificó la normalidad e independencia de los errores, a fin de contar con algunas condiciones muy

importantes de tomar en cuenta a la hora de emitir un análisis válido sobre los datos en cuestión.

6. Coeficiente τ (tau) de Kendall

Este coeficiente permite medir la magnitud de la correlación entre dos variables de nivel ordinal, por lo que se emplea en problemas a los que se calcula el coeficiente de correlación de Spearman; sin embargo, no proporcionan resultados iguales.

7. Las tablas de contingencia

Hemos usado en el procesamiento de la información del diagnóstico, las tablas de contingencia personalizadas, anidando una variable dentro de otra a fin de resumir en valores porcentuales, la información referida a las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes, reportadas por los padres, los docentes guías y los directivos de los centros.

8. Unidades de Análisis para la interpretación cualitativa de la información.

En la interpretación cualitativa de los datos de este diagnóstico hemos utilizado las siguientes unidades de análisis:

1. La homogeneidad de la información y de la disposición a suministrarla de parte de las fuentes informantes.
2. La coincidencia de la información suministrada por las fuentes informativas, con relación a las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de educación media y diversificada.
3. Los recursos materiales del centro y las condiciones personales y profesionales de los profesores guías, necesarios para la implementación de una propuesta de orientación vocacional.

10.3. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN PROCEDENTE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA Y DIVERSIFICADA

A través del procesamiento estadísticos aplicado a los datos del diagnóstico de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada, se obtuvieron los siguientes resultados:

10.3.1. DIAGNÓSTICO DE CASOS ATÍPICOS

Del procesamiento de los datos referidos al diagnóstico de casos atípicos en presencia de los indicadores del IMV exploración de carrera, información personal y de carrera, planificación, toma de decisiones y orientación realista se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA N° 2
DIAGNÓSTICO POR CASO^(a)

Número de Caso	Residuo tip.	Inventario de Madurez Vocacional	Valor Pronosticado	Residual
78	7,283	42	33,17	8,83
79	-4,997	37	43,06	-6,06
90	-3,956	42	46,80	-4,80
105	-8,034	35	44,74	-9,74
106	8,092	47	37,18	9,82
121	-5,018	33	39,09	-6,09

(a) Variable dependiente: Inventario de Madurez Vocacional

TABLA N° 3
DIAGNÓSTICO POR CASO^(a)

Número de Caso	Residuo tip.	Inventario de Madurez Vocacional	Valor Pronosticado	Residual
45	-4,832	41	43,00	-2,00
63	7,169	38	35,03	2,97
104	7,074	46	43,07	2,93
105	-7,330	40	43,03	-3,03
156	-4,827	47	49,00	-2,00
157	-4,713	39	40,95	-1,95

(a) Variable dependiente: Inventario de Madurez Vocacional

TABLA N° 4
DIAGNÓSTICO POR CASO^(a)

Número de Caso	Residuo tip.	Inventario de Madurez Vocacional	Valor Pronosticado	Residual
107	-5,027	36	36,97	-0,97
120	5,078	45	44,02	0,98
128	5,111	48	47,01	0,99
138	-4,939	31	31,95	-0,95
152	5,042	42	41,03	0,97
180	4,924	41	40,05	0,95
192	-4,124	35	35,80	-0,80
206	4,864	42	41,06	0,94
220	5,078	45	44,02	0,98
248	5,209	38	36,99	1,01
277	5,107	37	36,01	0,99

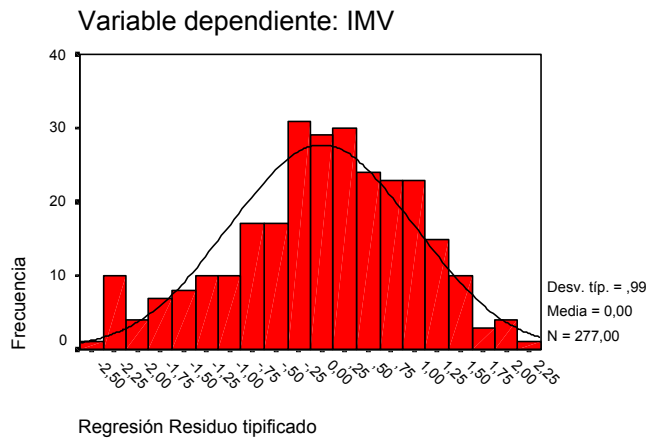
(a) Variable dependiente: Inventario de Madurez Vocacional

10.3.2. DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA GENERAL DE LA INFORMACIÓN

Con respecto a la distribución de los datos en general, se observa que hay un ajuste a la normalidad, aunque en algunos casos se muestra una ligera asimetría. Para los datos del IMV se evidencia una normalidad con colas densas, no obstante, no es tan significativa como para invalidar los procesamientos estadísticos que requiere este supuesto de normalidad. El indicador del IMV que más se ajusta a una distribución normal es la exploración de carrera; esta conclusión se pueden apreciar en los gráficos tallos y hojas y Q-Q normal para el IMV y para la exploración de carrera respectivamente

Grafico N° 1, Normalidad del IMV, Grafico N° 2 Grafico P-P normal de regresión del IMV, Grafico N° 3 Grafico Q-Q Normal de exploración.

GRÁFICO N° 1
NORMALIDAD DE IMV



Obsérvese: que en el histograma, el IMV presenta una buena aproximación a la normalidad; en el gráfico N° 2 P-P, normal de regresión del IMV los puntos se ajustan a una recta, situación que corrobora una aproximación buena a la normalidad; y el gráfico N° 3, Q-Q Normal del indicador exploración del IMV, el ajuste a la normalidad es más significativo.

GRÁFICO N° 2
NORMALIDAD DE VARIANTE DEPENDIENTE IMV
GRÁFICO PP NORMAL DE REGRESIÓN DEL IMV

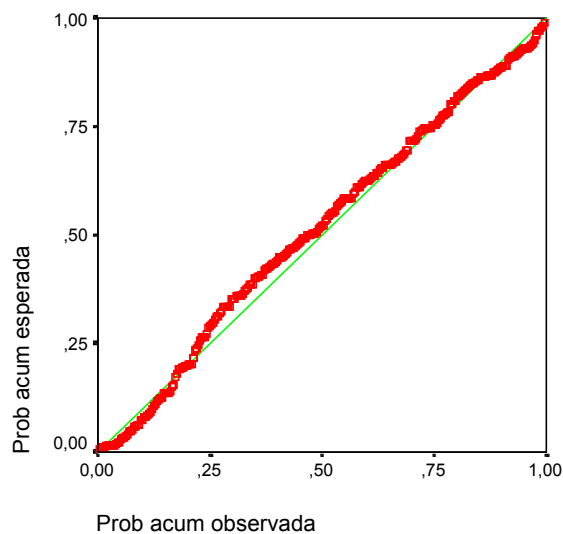
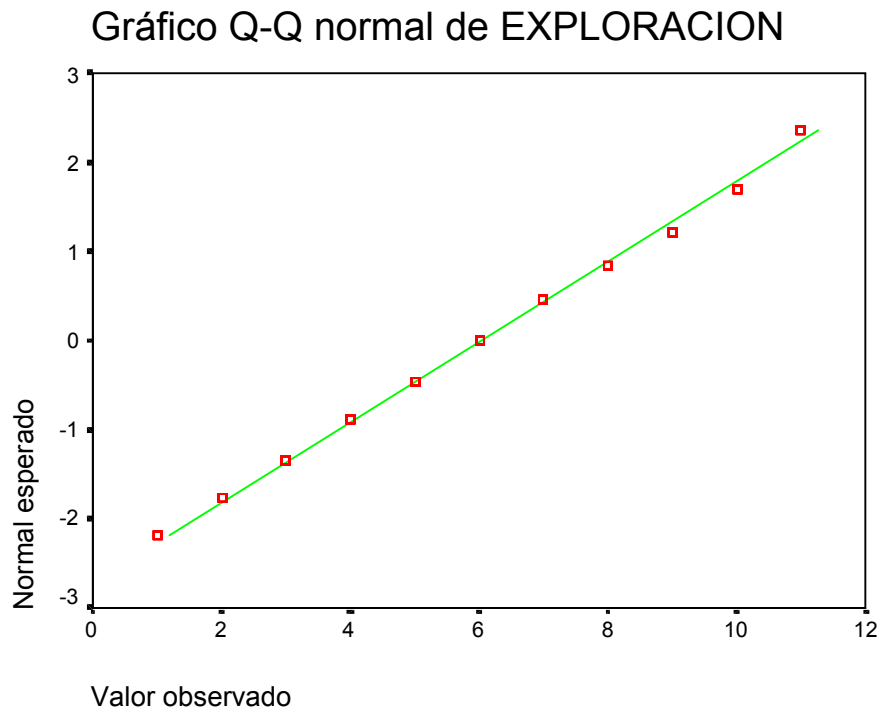


GRÁFICO N° 3
NORMALIDAD DE EXPLORACIÓN



10.3.3. DESCRIPCIÓN GENERAL

En cuanto a la homogeneidad de la información, el inventario de madurez vocacional (IMV) presenta una información homogénea. En consecuencia, los resultados obtenidos del procesamiento estadístico conducen a conclusiones confiables, dado que la normalidad y la poca variabilidad presentes en la información son ideales para el procesamiento estadístico.

Esta afirmación la vemos reflejada en la tabla N° 5, columna de coeficientes de variación

TABLA N° 5
DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES DEL IMV

Indicadores del IMV	Promedio	Coeficiente de Variación Cv	Puntajes Obtenidos		Puntaje del Test
			Mínimo	Máximo	Máximo
Exploración	6,04	36,59% (a)	1	11	12
Información	8,00 **	29,93% (a)	2	12	12
Orientación Realista	9,00 **	22,16% (a)	3	11	12
Planificación	10,00 **	13,67% (a)	5	12	12
Toma De Decisiones	9,00 **	23,08% (a)	3	11	12
Imv	41,00 *	15,60% (a)	20	51	60

Leyenda: ** Representa las poblaciones estadísticas asimétricas (se tomó como promedio la mediana)
 * Representa la población estadística con una asimetría moderada.
 (a) Representa los coeficientes de variación, ellos fueron calculados con la media aritmética.

En la tabla anterior se puede observar que los indicadores del IMV, exploración e información presentan una variabilidad considerable, especialmente exploración, cuya variabilidad corresponde a 36,59%. Esto quiere decir que nos encontramos frente a una población heterogénea. Los indicadores orientación realista, planificación y toma de decisiones muestran un grupo de estudiantes con una ligera a moderada variabilidad. No obstante, los puntajes totales del IMV del grupo de estudiantes reflejan una población estadística ligeramente variable. Este hallazgo nos permite deducir que la población estudiada presenta una homogeneidad satisfactoria para el análisis de los datos.

TABLA N° 6
PORCENTAJES DE ESTUDIANTES CON PUNTAJES IGUALES O SUPERIORES A LA MEDIA DEL TEST

Indicadores del IMV	Puntajes Obtenidos		%	Puntaje Máximo del Test
	De	A máximo		
Exploración	6	8	45,8%	12
Información	6	10	71,1%	12
Orientación Realista	8	11	72,5%	12
Planificación	9	11	79,8%	12
Toma De Decisiones	7	10	73,5%	12
IMV	30	40	44,6%	60
	41	51	50,6%	
			Total: 95,2%	

En la tabla N° 6 se observa que el indicador de la madurez vocacional, exploración de carrera, presenta el más bajo puntaje, representado por el 45,8% de los estudiantes

quienes superaron la media de este indicador. Nuestra interpretación al respecto es que el indicador exploración de carrera es una necesidad corroborada mediante este análisis, para ser atendida por el programa de orientación vocacional diseñado. Por otra parte, el 95,2% de los estudiantes obtuvieron un puntaje total en el IMV entre 30 y 51 puntos, no alcanzando el puntaje máximo del test (60 puntos). Este resultado se logra gracias al desempeño de los estudiantes en los indicadores orientación realista, planificación y toma de decisiones. Obsérvese, además, que el 44,6% de los estudiantes logró un puntaje entre 30 y 40 puntos, lo que interpretamos como debilidades en la madurez vocacional del grupo diagnosticado.

10.3.4. ESTUDIO DE LAS CORRELACIONES ENTRE LOS INDICADORES DEL IMV

Al analizar la matriz de correlaciones se observa que existe una asociación entre las variables a considerar en el análisis de los resultados.

TABLA N° 7
MATRIZ DE CORRELACIÓN

		Exploración	Información	Orientación Realista	Planificación	Toma de Decisiones
Correlación de Pearson	Exploración	1,000	0,421 **	0,144 *	0,354 **	0,238 **
	Información	0,421 **	1,000	0,190 **	0,326 **	0,242 **
	Orientación Realista	0,144 *	0,190 **	1,000	0,256 **	0,237 **
	Planificación	0,354 **	0,326 **	0,256 **	1,000	0,379 **
	Toma de Decisiones	0,238 **	0,242 **	0,237 **	0,379 **	1,000
	Sig. (Bilateral)	Exploración	0,000	0,000	0,016	0,000
	Información			0,001	0,000	0,000
	Orientación Realista	0,016	0,001		0,000	0,000
	Planificación	0,000	0,000	0,000		0,000
	Toma de Decisiones	0,000	0,000	0,000	0,000	
N	Exploración	277	277	277	277	277
	Información	277	277	277	277	277
	Orientación Realista	277	277	277	277	277
	Planificación	277	277	277	277	277
	Toma de Decisiones	277	277	277	277	277

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

(*) La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla anterior, podemos observar que los indicadores de la madurez vocacional están asociados entre sí, ya que todos los contrastes t-student prueban la asociación de los indicadores (variables) estudiados

TABLA N° 8

RESUMEN

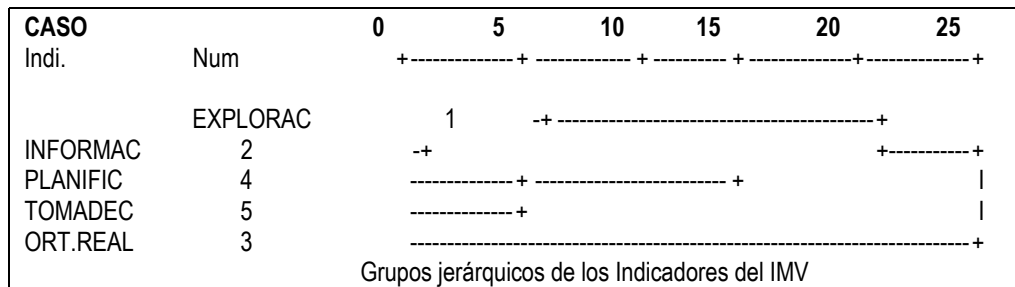
ASOCIACIÓN DE VARIABLES MÁS IMPORTANTES

Variables Asociadas	r
Exploración-Información	0,421
Exploración-Planificación	0,354
Información-Planificación	0,326
Planificación-Toma de Decisiones	0,379

Esta tabla nos presenta los pares de variables cuyos coeficientes de correlación obtenidos son los más altos. Dichos coeficientes nos indican que debido al gran número de variables o indicadores de IMV la interpretación de los coeficientes de correlación es difícil de hacerla. De allí la necesidad de plantear la asociación de variables mediante un análisis de conglomerados.

10.3.5. ANÁLISIS POR CONGLOMERADOS

Al aplicarle el análisis de conglomerados jerárquico, a fin de lograr conglomerados de variables (o casos) que presenten características similares al proporcionar la misma información, y que al mismo tiempo se generen conglomerados con variables que proporcionan información diferente, se determinó, mediante el dendograma, que existen los siguientes conglomerados:

GRÁFICO N° 4**DENDOGRAMA. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS JERÁRQUICO****DENDOGRAMA USANDO ENCADENAMIENTO PROMEDIO (DENTRO DE GRUPOS)**

En el presente dendograma se puede observar los tres conglomerados formados y ordenados jerárquicamente de la siguiente forma:

- C1= {Exploración, Información}
- C4= {Planificación, Toma de decisiones}
- C3= {Orientación realista}

Cada uno de los conglomerados formados: (C1, C4 y C3) proporcionan información diferente del IMV, de tal forma que el conglomerado C1, formado por la exploración de carrera y la Información de sí mismo y de carrera, presentan la misma información; el conglomerado C4 formado por planificación y toma de decisiones proporciona información diferente a la información del conglomerado C1; y el conglomerado C3, formado por la orientación realista, proporciona información diferente a la suministrada por los conglomerados C1 y C4.

En el contexto de la investigación que nos ocupa en esta oportunidad, la formación de los conglomerados anteriormente descritos, la interpretamos así: Los 277 alumnos analizados en el diagnóstico de necesidades de orientación vocacional de educación media y diversificada han mostrado necesidades referidas a: exploración e información de carrera, planificación para tomar decisiones y orientación realista. En el análisis de conglomerados efectuado, pudimos observar la formación de tres grupos de variables. Sobre este resultado aplicamos un análisis factorial con los tres conglomerados

encontrados, a fin de estudiar la importancia de las asociaciones de las variables agrupadas en los conglomerados C1, C4 y C3 del IMV.

10.3.6. ANÁLISIS FACTORIAL

De acuerdo con los resultados del análisis de conglomerados nos dispusimos a efectuar el análisis factorial, a fin de identificar la importancia de los indicadores del IMV, de tal forma que la matriz de componentes rotados que nos proporciona esta información, es la siguiente:

TABLA N° 9
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS^(a)

	Componente		
	1	2	3
Exploración	0,818		
Información	0,815		
Toma de Decisiones		0,906	
Planificación	0,381	0,662	
Orientación Realista			0,979

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

^(a) La rotación ha convergido en cinco (5) iteraciones

En la anterior tabla podemos observar la formación de los componentes que muestran la relevancia de los indicadores del IMV y su lectura es como sigue:

- **FACTOR 1 (COMPONENTE1)**

Las variables exploración, información, y planificación están muy bien representadas en este factor; además, exploración e información presentaron un grado de saturación muy próximo a uno (1), lo que significa que existe un grado de asociación alto entre ellas y son independientes de la planificación. Las demás variables del IMV no tienen representación en este factor.

- FACTOR 2 (COMPONENTE 2)

En este factor, la toma de decisiones y la planificación están bien representadas; asimismo, podemos observar que la toma de decisiones está mejor representada y relacionada con la planificación. Las demás variables del IMV no tienen representación en el factor dos (2).

- FACTOR 3 (COMPONENTE 3)

El factor 3 presenta una buena representación de la orientación realista, con una saturación bien importante.

En el análisis factorial, el grado de saturación nos indica la importancia de la información que proporcionan las variables. En esta investigación, el grado de saturación de los factores encontrados fue:

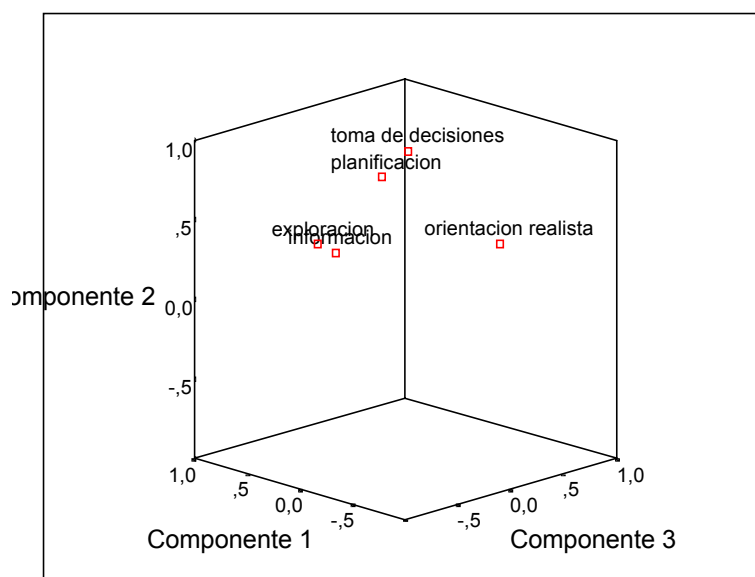
TABLA N° 10
GRADOS DE SATURACIÓN

Variables	Grado de saturación
Orientación realista	0.979
Toma de decisiones	0.906
Exploración	0.818

Estos valores encontrados son muy significativos en el análisis de las necesidades de orientación vocacional de los 277 estudiantes de educación media y diversificada diagnosticados, así como también para el análisis de regresión que nos permite evaluar la importancia de la información que proporcionan los indicadores del IMV.

En este mismo orden, del procedimiento que adelantamos en el análisis de los datos del diagnóstico el siguiente gráfico muestra los sub-componentes de las variables determinadas mediante la evaluación de la matriz de componentes rotados.

GRÁFICO N° 5
GRÁFICO DE COMPONENTES EN ESPACIO ROTADO



Tanto la matriz de componentes rotados como el gráfico de componentes en espacio rotado, muestran los indicadores a ser considerados en el análisis de la información del IMV. Estos son: del componente exploración-información seleccionamos exploración, por cuanto la imbricación de ambos indicadores es tan significativa que el desempeño de los estudiantes en ambos ha resultado en la experiencia ser el indicador menos puntuado por los estudiantes y claramente asociados con la información de carrera. Del componente toma de decisiones y planificación, seleccionamos toma de decisiones, por cuanto la planificación es un indicador que se halla inmerso dentro del indicador seleccionado. Finalmente, el componente único orientación realista es considerado en el análisis de los datos por cuanto, consiste en lograr la congruencia entre los dos anteriores componentes.

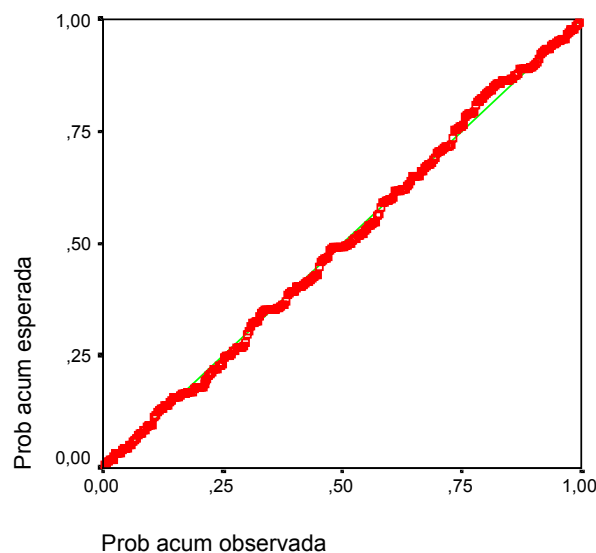
10.3.7. COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN MÚLTIPLE R^2

En el análisis factorial realizado en el presente diagnóstico se determinó que las variables de la madurez vocacional del IMV (exploración, toma de decisiones, y orientación realista), no están correlacionadas. Esto se corrobora a través del valor del estadístico Durbin-Watson cuya estimación es de 1,741, (dicho valor debe ser

aproximadamente igual a dos). Esto quiere decir que los residuales tipificados no están autocorrelacionados. Por otra parte, la distribución de los residuales tipificados presentan una muy buena aproximación a la distribución normal (véase Gráfico N° 6). En consecuencia, las conclusiones que se puedan obtener del coeficiente de determinación no están invalidadas porque no se presenta violación de los supuestos de normalidad, autocorrelación y multicolinealidad. Este coeficiente de determinación múltiple R^2 se determinó mediante la rutina del análisis de regresión en el SPSS.

GRÁFICO N° 6

NORMALIDAD DE LOS RESIDUALES TIPIFICADOS



Obsérvese que los 277 puntos marcados en el gráfico N° 6 en color rojo, están claramente alineados sobre la recta de color verde, que indica normalidad. Los resultados obtenidos del análisis de regresión, utilizando el método seleccionador de variables “hacia delante”, muestran en la tabla N° 11, referida a la introducción de variables en los modelos, la conformación de ellos, de tal forma que en el primer modelo solo introduce el indicador exploración, en el segundo modelo introduce acumulativamente los indicadores exploración y toma de decisiones, y finalmente, en el tercer modelo incluye a los tres indicadores seleccionados mediante el análisis factorial, es decir, exploración, toma de decisiones y orientación realista.

TABLA N° 11
VARIABLES INTRODUCIDAS/ELIMINADAS^(a)

Modelo	Variable Introducidas	VARIABLES ELIMINADAS	Método
1	Exploración		Hacia adelante (criterio: Probabilidad de F para entrar \leftarrow 0,050)
2	Toma de Decisiones		Hacia adelante (criterio: Probabilidad de F para entrar \leftarrow 0,050)
3	Orientación Realista		Hacia adelante (criterio: Probabilidad de F para entrar \leftarrow 0,050)

^(a) Variable dependiente: Inventario de Madurez Vocacional.

La tabla N° 12, muestra los valores estimados del coeficiente de determinación múltiple R^2 acumulativo, de acuerdo a la introducción de las variables en el modelo definitivo.

TABLA N° 12
RESUMEN DEL MODELO^(d)

Modelo	R	R^2	R^2 Corregida	Error tip de la estimación	Durban-Watson
1	0,697 ^(a)	0,486	0,484	4,48	1,741
2	0,846 ^(b)	0,715	0,713	3,34	
3	0,920 ^(c)	0,847	0,845	2,45	

(a) Variables predictoras: (Constante), Exploración.

(b) Variables predictoras: (Constante), Exploración, Toma de decisiones.

(c) Variables predictoras: (Constante), Exploración, Toma de decisiones, Orientación realista.

(d) Variable dependiente: Inventario de Madurez Vocacional.

En esta tabla podemos observar que en el modelo 1, al calcular la regresión sobre el IMV de exploración, el coeficiente de determinación R^2 obtenido fue de 0,486, lo que quiere decir que solo el indicador exploración explica el 48,6% de la variabilidad del IMV; seguidamente el indicador toma de decisiones explica el 22,9% de la variabilidad del IMV y la orientación realista aporta el 13,2% de la explicación de la variabilidad del IMV; finalmente, el 15,30% faltante para completar el 100% de la explicación de la variabilidad del IMV, es explicado por los indicadores planificación e información de carrera o por otros factores que no fueron considerados en este modelo.

Este cálculo del coeficiente de determinación múltiple nos indica que las variables regresoras en orden de importancia son: exploración de carrera, toma de decisiones, y orientación realista; explicando ellas, el 84,7% de la variabilidad total del IMV.

Como conclusión de este primer resultado sobre el diagnóstico de necesidades de orientación vocacional en los 277 estudiantes de la educación media y diversificada, podemos decir que las necesidades reportadas en orden de importancia son: exploración de carrera, toma de decisiones y orientación realista. Ellas han de ser atendidas prioritariamente por el programa de orientación vocacional diseñado en esta tesis doctoral.

10.4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN PROCEDENTE DE LOS PADRES, DOCENTES-GUÍAS Y DIRECTIVOS

Los datos referentes a la información de los padres, docentes guías y directivos de los centros educativos sobre las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes destinatarios de este diagnóstico fueron analizados de la siguiente manera:

Se procedió a reagrupar la información suministrada por las diferentes fuentes informantes; en este sentido, los aspectos comunes detectados en las entrevistas estructuradas fueron:

1. Inquietudes compartidas con respecto a las necesidades de orientación vocacional.
2. Necesidad y apoyo de un programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada.

Los resultados de estos dos aspectos fueron:

En cuanto a las inquietudes compartida acerca de las necesidades de orientación vocacional en los alumnos de la Educación Media y Diversificada, entre padres, docentes guías y directivos, los resultados se ven reflejados en la tabla N° 13.

TABLA N° 13
INQUIETUDES COMPARTIDAS

	Padre con hijos	Docentes Guía con			Directivos con		
		Alumnos	Padres	Demás docentes	Alumnos	Docentes	Padres
Sí	73,9%	84,2%	33,3%	33,3%	63,6%	81,8%	45,5%
No	26,1%	15,8%	66,7%	66,7%	36,4%	18,2%	54,5%

Estos resultados del procesamiento de los datos mencionados anteriormente, evidencian una tendencia significativa a compartir dudas, inquietudes y necesidades referidas a la orientación vocacional, entre padres e hijos, docentes guías y estudiantes, directivos y demás docentes; mas la comunicación entre docentes guías y padres, docentes guías y demás docentes, directivos y padres no resultó significativa.

En el segundo aspecto común de las entrevistas estructuras, relacionado con el compromiso de padres, docentes guías y directivos, de apoyar la implantación de un programa de orientación vocacional observamos en la tabla N° 14 lo siguiente:

TABLA N° 14
NECESIDAD DE APOYO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

	Padres 94,6%	Docentes Guías Sí 78,9% No 21,1%	Directivos 100%
Si	94%	89,5%	100%
No	5,40%	10,5%	

Estos resultados nos muestran cómo los padres y los directivos reconocen la necesidad de un programa de orientación vocacional para los estudiantes; el 21,1% de los docentes guías no muestra su acuerdo con respecto a esta necesidad, no obstante, se evidencia una fuerte tendencia a apoyar la implementación de un programa en los diferentes centros educativos.

Concluimos que en la información compartida por las fuentes informantes, se evidencia la percepción de necesidades de orientación vocacional, el apoyo a la implementación de acciones de orientación en los centros y los grados de comunicación entre los diferentes involucrados frente a las necesidades de orientación vocacional; se

destaca la comunicación entre docentes y alumnos, luego, la comunicación entre padres e hijos y finalmente, la comunicación entre directivos y docentes y directivos y alumnos. Este dato lo consideramos de interés para la implementación de la propuesta, puesto que evidencia la relación comunicacional entre los involucrados con el programa de orientación vocacional.

10.4.1. PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN PROCEDENTE DE LOS PADRES

En cuanto a la información propia de los padres lograda a través de la entrevista estructurada, al preguntarles sobre la existencia de la Orientación en los centros educativos, sobre la necesidad de que en ellos haya asistencia orientacional y sobre la efectividad de la orientación, los padres suministraron la información plasmada en la tabla siguiente:

TABLA N° 15
ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Hay orientación en el centro educativo						
Sí 53,6%				No 46,4%		
	Apoyo al programa	Necesidad del programa	El programa es beneficioso	Apoyo al programa	Necesidad del programa	El programa es beneficioso
Sí	94,6%	100%	100%	84,4%	96,9%	96,9%
No	5,4%	---	---	15,6%	3,1%	3,1%

De esta información se puede deducir que tanto en los centros educativos donde existe asistencia orientacional, como en los que no la hay, existe una fuerte evidencia de la necesidad de facilitar programas que atiendan los requerimientos de orientación de los estudiantes, así como, se evidencia también el apoyo que le prestarían a la implementación de dichos programas en el centro.

Con relación a la necesidad de orientación presente en los hijos, los padres consideran que es primordial en la formación de sus hijos. Esto se evidencia de la información contenida en la siguiente tabla:

TABLA N° 16
NECESIDAD DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LOS HIJOS

El hijo ha recibido Orientación Vocacional				
Sí 44,9%		No 55,1%		
El hijo necesita Orientación Vocacional		El hijo necesita Orientación Vocacional		Preocupación del padre por la orientación Vocacional de su hijo
Sí	100%	94,7%		76,8%
No	---	5,3%		23,2%

Resulta significativo que en la muestra de padres estudiada, un 23,2% de ella manifestó la no preocupación por la orientación vocacional de sus hijos.

Por otra parte, en la tabla anterior también podemos observar que en el 44,9% de los padres que afirmaron que sus hijos han recibido orientación vocacional, el 100% de ellos consideran que sus hijos requieren de un programa de orientación vocacional, facilitado desde la institución educativa; así mismo, el 55,1% de los padres que manifestaron que sus hijos no habían recibido orientación vocacional en las instituciones donde estudian, un 94,7% de ellos, manifestó la necesidad de que sus hijos reciban orientación vocacional.

En relación con la toma de decisiones sobre lo que haría el hijo al concluir la educación media y diversificada, se obtuvo la siguiente información.

TABLA N° 17
TOMA DE DECISIONES

	Quién toma la decisión de hacer	
	Usted (Padre) 1,4%	El Hijo 98,6%
	Actividad a realizar después de terminar la educación media	
Estudiar	--	69,6%
Trabajar	--	7,2%
No sabe	100%	21,7%

La toma de decisión sobre lo que hará el estudiante al concluir la educación media y diversificada, la hace el estudiante se evidencia que esta decisión se encuentra claramente sesgada hacia la consecución de estudios superiores.

Los padres también reportan que sus hijos, según su criterio, no saben tomar decisiones. En consecuencia, la toma de decisiones es una necesidad reportada por los padres, que debe ser atendida por una intervención de orientación vocacional. Esto lo vemos reflejado en la tabla siguiente:

TABLA N° 18
TOMA DE DECISIONES

El hijo debe tomar las decisiones personales y vocacionales	
Sí 100%	
Los hijos saben tomar decisiones	
Sí 14,5%	No 85,5%

Al mismo tiempo, se preguntó a los padres sobre la indecisión de los hijos; frente a este reactivo los padres reportaron como causa de la indecisión las siguientes:

TABLA N° 19
CAUSAS DE INDECISIÓN DE LOS HIJOS

Causa de la indecisión de los hijos					
	Piensa	Esta desorientado	Le importa	Esta confundido	Esta desinformado
Sí	55,1%	55,1%	91,3%	58%	49,3%
No	44,9%	44,9%	8,7%	42%	50,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Analizada esta información suministrada por los padres, observamos que para los estudiantes es preocupante el porvenir al concluir la educación media y diversificada. También se observan, porcentajes significativos en la determinación de las causas de la indecisión en los estudiantes de educación media y diversificada. Entre ellas se puede citar de acuerdo a un orden decreciente de los porcentajes: estar confundido, estar desorientado, estar desinformado y no pensar con respecto a las decisiones que se debe tomar al concluir la educación media y diversificada. Por otra parte, también los padres

reportan en porcentajes significativos la importancia que sus hijos demuestran por la toma de decisiones, e informan sobre la poca destreza para el manejo de la información a que tienen acceso los estudiantes.

En el análisis de estos datos se buscó la asociación de las causas de la indecisión de los estudiantes; por lo tanto, se calculó la correlación entre ellas y se obtuvo los siguientes resultados.

TABLA N° 20
CORRELACIÓN ENTE LAS CAUSAS DE INDECISIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Variable	No piensa	Desorientado	Confundido
Desorientado	0,695 **		
Confundido	0,765**	0,884 **	
Desinformado	0,679**	0,715**	0,780**

** Correlación alta significativa.

Del análisis de las correlaciones entre las causas de indecisión de los estudiantes observamos que las causas se encuentran asociada de la siguiente forma: Confundido – Desinformado, Confundido – No piensa, Desinformado- Desorientado, Desorientado –No piensa, Desinformado –No piensa. Estas asociaciones las encontramos significativas para el diseño de la propuesta, pues ellas nos indican el grado de asociación de dichas causas, situación que nos facilita la organización de la acción interventora.

Otro reactivo explorado con los padres, esta referido a la planificación de acciones de parte de los estudiantes de educación media y diversificada frente a la culminación de sus estudios y su relación con la información que se le suministra. Al respecto los resultados fueron los siguientes:

TABLA N° 21
PLANIFICACIÓN DEL EGRESO E INFORMACIÓN

		Planificación	
		Sí 29,0%	No 71,0%
		Tiene información de carrera	Tiene información de carrera
Sí		90%	30,6%
No		10%	69,4%

La información suministrada por los padres indica que el 71% de los estudiantes no planifica su egreso de la educación media y diversificada, y el 69,4% de ellos no tiene información de carrera; en consecuencia, otra de las necesidades ha tener en cuenta en la planificación de la propuesta de orientación vocacional, es la planificación y la información de carrera.

El reactivo sobre la consideración de los padres acerca de las necesidades de orientación vocacional sentidas por sus hijos, mostró los siguientes resultados:

TABLA N° 22
NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Necesidad	Sí	No
Información de carrera	95,7%	4,3%
Información Laboral	65,2%	34,8%
Información personal	69,6%	30,4%
Toma de decisiones	73,9%	26,1%
Exploración de carrera	59,4%	40,6%
Intereses vocacionales	69,6%	30,4%
Valores laborales	55,1%	44,9%
Planificación	55,1%	44,9%
M:H:E	84,1%	15,9%
Otras	5,8%	94,2%

Obsérvese que las necesidades de orientación vocacional de los hijos reportadas por los padres se pueden ordenar en forma decreciente según los porcentajes alcanzados de la siguiente forma:

1. Información de carrera con un 95,7%.

2. Métodos y hábitos de estudio con un 84,1%.
3. Toma de decisiones con un 73,9%.
4. Información personal e intereses vocacionales con un 69,6%.
5. Información laboral con un 65,2%
6. Exploración de carrera con un 59,4%
7. Valores laborales y planificación con un 55,1%.
8. Otras necesidades, entre ellas información sobre becas, residencias, alimentación, pago de universidades, transporte, con un 5,8%.

También calculamos el grado de relación entre estas necesidades reportadas por los padres; conforme a un análisis correlacional cuyos resultados se observan en la tabla siguiente.

TABLA N° 23
CORRELACIONES DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL
REPORTADAS POR LOS PADRES

Variable	Información de carrera	Valores Laborales	Toma de Decisiones	Hábitos de estudio
Exploración de carrera	0,796	0,737		
Planificación		0,766		
Intereses Vocacionales			0,683	0,572

En estas correlaciones significativamente altas, podemos observar que la necesidad de explorar carrera tiene una buena asociación con la necesidad de información de carrera y con los valores laborales; la planificación se asocia con los valores laborales; los intereses vocacionales con la toma de decisiones se encontró una asociación entre los intereses vocacionales y los hábitos de estudio. Interpretamos que en el caso de la necesidad de exploración de carrera, ésta incluye como herramienta de acción el manejo de la información de carrera, pues quien explora una carrera, accede a la información sobre ella, de allí que en la propuesta de orientación vocacional ambas necesidades han de estar finamente relacionadas en cuanto a: objetivos, contenidos, actividades y recursos. Al mismo tiempo, la exploración de carrera se encontró asociada a los valores laborales

En este caso interpretamos que la necesidad de explorar carrera se ve influenciada por los valores que el sujeto se ha formado con respecto a las carreras y explorará con detenimiento aquellas que representen para él un valor significativo; de acuerdo con estos resultados, creemos que los valores laborales han de ser atendidos por la propuesta que se proyecta presentar en esta tesis doctoral. El análisis correlacional muestra también, una asociación entre la necesidad de planificación y los valores laborales, uno de los significados que creemos que se deduce de este resultado, es que para hacer planificación se necesita valorar la acción que se pretende planificar; al mismo tiempo se debe generar un valor por la misma acción de planificación, esta necesidad ha de ser tomada en cuenta a la hora de hacer el diseño de la propuesta de orientación vocacional. Por otra parte, se encontró asociación entre los intereses vocacionales y la toma de decisiones, entendemos que una parte de la explicación de la toma de decisión sobre una carrera está determinada por los intereses vocacionales de los sujetos. Esta afirmación encuentra sustento en los planteamientos hechos por autores como J.L. Holland (1978); de allí que tanto la toma de decisiones como los intereses vocacionales deben ser atendidos por la propuesta de orientación vocacional que se proyecta. Finalmente, se encontró una asociación entre intereses vocacionales y los hábitos de estudio. La interpretación que hacemos de esta asociación es que siendo los intereses vocacionales expresión de la personalidad del sujeto, éste se procurará hábitos de estudio que le permitan poner de manifiesto sus destrezas, capacidades, actitudes, valores, e inclinaciones por las carreras, al mismo tiempo que asumirá roles y compromisos dentro de su formación inicial y permanente como profesional, encontramos lógico que un sujeto que muestre determinados intereses vocacionales, desarrolle determinados hábitos de estudio que le permitan desarrollar dichos intereses; de allí que los intereses y los hábitos de estudio también han de ser tomados en cuenta en la propuesta de orientación vocacional que se pretende.

Como conclusión general de la información suministrada por los padres podemos destacar que las necesidades de orientación vocacional reportadas son: información de carrera, métodos y hábitos de estudio, toma de decisiones, información personal, intereses vocacionales, información laboral, exploración de carrera, valores laborales y

planificación. Este reporte es de suma importancia para el diseño de la propuesta de orientación vocacional, pues orienta a la investigadora en cuanto a la determinación de objetivos, contenidos, actividades, recursos y proceso de evaluación de la propuesta.

10.4.2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN PROCEDENTE DE LOS DOCENTES GUÍAS

Por otra parte, de los datos obtenidos en las entrevistas estructuradas con los docentes guías, logramos constatar referente a las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada lo siguiente: el criterio demostrado por ellos es que los estudiantes no poseen herramientas que les permita tomar decisiones en el campo personal, laboral y profesional; así mismo, ellos perciben que los alumnos presentan las necesidades que a continuación se muestran.

TABLA Nº 24
NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PERCIBIDAS
EN LOS ESTUDIANTES POR LOS DOCENTES GUÍAS

Presencia de herramientas en los alumnos		
No 100%		
Necesidades percibidas		
Sí 78,9%	No 21,1%	
Necesidades	Sí	No
Información de carrera	78,9%	21,1%
Información Laboral	52,6%	47,4%
Información personal	94,7%	05,3%
Intereses Vocacionales	78,9%	21,1%
Toma de decisiones	78,8%	21,1%
Planificación	57,9%	42,1%
Valores Laborales	73,7%	26,3%

Al ordenar los datos de conformidad con los porcentajes, podemos deducir que las necesidades en orden de importancia percibida en los estudiantes son: información personal, información de carrera e intereses vocacionales, toma de decisiones, valores laborales, planificación e información laboral. Obsérvese que los porcentajes hallados están por encima del cincuenta por ciento, lo que consideramos muy significativos a la hora de emprender el diseño del Programa de orientación vocacional.

Con relación a la necesidad de que en la escuela se implementen acciones de orientación vocacional, los docentes guías reportaron la siguiente información.

TABLA N° 25
NECESIDAD DE ORIENTACIÓN EN EL CENTRO

			Necesidad de Orientación		Implementación de acciones de Orientación en la escuela.	
			Sí	No	Sí	No
			47,4%	52,6%	78,9%	21,1%
Apoyo a un programa	Sí	89,5%	41,1%	47,4%	78,9%	10,5%
	No	10,5%	5,3%	5,3%	0%	10,5%

La información suministrada en esta tabla indica que el 89,5% de los docentes guías estarían dispuestos a dar el apoyo a un programa de Orientación, en virtud de que el 78,9% de ellos informan que hay necesidad de orientación en las escuelas, puesto que solo el 47,4% de las ellas implementa acciones de orientación.

Por otra parte, los docentes guías informan que un 84,2% de los estudiantes acude a ellos a solicitarles asistencia y asesoría en materia de orientación vocacional.

Otra información lograda mediante esta entrevista estructurada está referida a la participación y formación requerida por los docentes guías en la aplicación de un programa de orientación vocacional.

TABLA N° 26
PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES GUÍAS
EN UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Formación		Participación	Participación del docente guía en un programa	
			Sí 84,2%	No 15,8%
Formación del Docente Guía	Sí		21,1%	0%
	No		63,2%	15,8%

En la anterior tabla podemos observar que el 84,2% de los profesores guías entrevistados manifestó estar dispuesto a participar en la implementación de un programa de orientación vocacional. Al mismo tiempo, informan también que carecen de formación

para hacerlo. Solo el 21,1% de ellos, dice tener condiciones al respecto. Esta información es altamente significativa, pues uno de los destinatarios de la propuesta de orientación que se presentará en esta tesis doctoral, es el profesor guía. Representa la figura que dirige, motiva, organiza y canaliza el desarrollo del programa en el centro escolar; sobre él recae la responsabilidad de que el estudiante adquiera las habilidades, destrezas, actitudes y valores que se pretenden con el programa. Esta información ha de ser tomada en cuenta para la planificación de un taller de formación dirigido a los docentes guías sobre sus funciones y la operacionalización del programa de orientación vocacional propuesto. También, la información de esta tabla nos consolida las necesidades de orientación vocacional en los centros, puesto que si los docentes guías manifiesta la necesidad de formación para asumir la función de docente orientador en la implementación del programa, colateralmente interpretamos que el rol del docente en el ámbito de la educación para la carrera no está siendo cumplido formalmente.

Siendo los docentes guías artífices de la propuesta de orientación vocacional, les preguntamos sobre las cualidades que deberían mostrar como asesores de los estudiantes. Al respecto los resultados los podemos observar en la tabla que a continuación presentamos.

TABLA N° 27
CUALIDADES DEL DOCENTE GUÍA

Cualidades	Sí	No
Empatía	94,7%	5,3%
Interrelación Personal	94,7%	5,3%
Buena Comunicación	89,5%	10,5%
Dominio de Técnicas y Estrategias.	42,1%	57,9%
Conocimiento Psicológico	31,6%	68,4%

De acuerdo con la información suministrada en esta tabla, las cualidades que un docente asesor debe tener son: empatía, interrelaciones personales, buena comunicación, dominio de técnicas y estrategias y, finalmente, conocimiento psicológico.

A los docentes guías también se les preguntó sobre el tipo de asesoramiento que se debería suministrar en las escuelas. Al respecto ellos informaron que:

TABLA N° 28
TIPOS DE ASESORAMIENTO

Tipo de Asesoramiento	Sí	No
Grupal	57,9%	42,1%
Individual	57,9%	42,1%
Combinado	73,3%	26,3%
A través de Programas	63,2%	36,8%

De esta información suministrada por los profesores guías inferimos que el tipo de asesoramiento que se debe implementar en los centros es: en primer lugar, un asesoramiento combinado, donde se entremezcle tanto la asesoría grupal como la individual dependiendo de las necesidades de los estudiantes y de los docentes, y en segundo lugar, una asesoría a través de programas que permita la evaluación de sus resultados.

El análisis de la información suministrada por los profesores guías nos lleva a concluir que con relación a las necesidades de orientación vocacional, éstos perciben las siguientes:

Información personal, información de carrera, intereses vocacionales, toma de decisiones, valores laborales, planificación y finalmente la Información laboral. Estas necesidades guardan relación con las necesidades reportadas por los estudiantes y por los padres. La acumulación de estas evidencias sobre necesidades de orientación vocacional en la educación media y diversificada, ha proporcionado a la investigadora consistencia y certidumbre frente al punto de partida del proceso de investigación evaluativa seguido en esta oportunidad.

10.4.3. PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN PROCEDENTE DE LOS DIRECTIVOS DEL CENTRO

Otra fuente informante a la cual recurrimos para conocer las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de educación media y diversificada, la constituyen los directivos de los centros de donde proceden los estudiantes objeto de este diagnóstico. La información al respecto la podemos observar a continuación.

En primer lugar, se le preguntó a los directores sobre la percepción que ellos tienen de las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada. Al respecto informaron lo siguiente:

TABLA N° 29
NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PERCIBIDAS
POR LOS DIRECTIVOS DE LOS PLANTELES

Necesidades	Sí	No
Información de carrera	100%	0%
Información Laboral	81,8%	18,2%
Información Personal	81,8%	18,2%
Intereses Vocacionales	100%	0%
Toma de decisiones	100%	0%
Planificación del futuro	90,9%	9,1%
Valores Laborales	100%	0%

Los datos suministrados en esta tabla corroboran la información sobre necesidades de orientación vocacional que hemos venido obteniendo de las anteriores fuentes informantes en este diagnóstico. Obsérvese que los directivos informan sobre la presencia de ellas, con porcentajes altos. Esto nos plantea los requerimientos que han de ser atendidos por la propuesta orientación vocacional diseñada.

También se le preguntó a los directivos sobre el desarrollo de acciones de orientación vocacional en sus planteles, el apoyo a la implementación de programas que atiendan los requerimientos de orientación vocacional y sobre la participación en un programa de orientación vocacional en la institución a su cargo; al respecto informaron lo siguiente.

TABLA N° 30
SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LOS CENTROS

Cuestiones	Necesidad de Orientación Vocacional en el centro.	
	Sí	No
Apoyo a un programa	100%	0%
Han desarrollado acciones de orientación vocacional	45,5%	54,5%
Participaría en un programa de orientación vocacional	90,9%	9,1%

Esta información proporcionada por los directivos guarda relación con la información suministrada por los docentes guías, en el sentido de que en un 50%, aproximadamente, de los centros no se desarrollan acciones de orientación vocacional. También se corrobora el apoyo y la participación en un programa de orientación vocacional.

Por otra parte, en la entrevista estructurada se le solicitó información a los directivos sobre las personas que participarían en la implementación de un programa de orientación vocacional en su plantel. Al respecto informaron lo siguiente.

TABLA N° 31
INVOLUCRADOS EN UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Involucrados	Sí	No
Docente Guía	100%	0%
Estudiantes	100%	0%
Orientador	54,5%	45,5%
Padres	100%	0%
Directivos	90,9%	9,1%

De la información suministrada por los directivos con respecto a los involucrados en un programa de orientación vocacional, llama la atención la consideración que se refleja del porcentaje; sobre la inclusión del orientador en los programas, obsérvese que este porcentaje se relaciona con la presencia de los orientadores en los centros, muchos de ellos no tienen en su plantilla profesoral un orientador, mas la figura del orientador en los programas de orientación es fundamental, pues es él quien está llamado a dinamizar, asesorar y suministrar el soporte técnico para la implementación y evaluación de los programas de orientación en el plantel.

Con respecto a la competencia comunicativa de los directivos, referente a las necesidades de orientación vocacional percibidas por ellos, el reporte fue el siguiente:

TABLA N° 32

**COMUNICACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL,
ENTRE DIRECTIVOS Y OTROS AGENTES DEL PROCESO EDUCATIVO**

Agentes Educativos	Sí	No
Docentes	81,8%	18,2%
Alumnos	63,6%	36,4%
Padres	45,5%	54,5%

Esta información nos muestra, de alguna manera, el grado de comunicación que los directivos mantienen con los diferentes agentes educativos. Siguiendo los porcentajes obsérvese que, fundamentalmente, el directivo mantiene comunicación con los docentes, luego con los estudiantes y finalmente con los padres. Esta situación ha de tenerse en cuenta cuando se planifique la implementación de la propuesta de orientación vocacional, pues en ella han de estar involucrados docentes, estudiantes, orientador, padres, directivos y comunidad.

Asimismo, se le preguntó a los directivos sobre el tipo de asesoramiento más efectivo a desarrollar en su institución para operacionalizar la Orientación vocacional; al respecto podemos observar lo siguiente.

TABLA N° 33

TIPOS DE ASESORAMIENTO PARA ORIENTAR

Asesoramiento	Si	No
Combinado	100%	0%
Grupal	100%	0%
Individual	72,7%	27,3%
Mediante Programas	100%	0%

Esta información, al igual que la suministrada por los docentes guías, hace hincapié sobre el asesoramiento combinado, donde la asesoría grupal e individual se presenta mezcladas y utilizadas de conformidad con las urgencias de los estudiantes. También es significativa la importancia que se le da a la asistencia mediante programas, pues la decisión a tomar sobre el modelo de intervención de orientación para la propuesta ha de estar relacionada con la información suministrada en este diagnóstico.

Para el diseño, planificación e implementación de un programa de orientación vocacional, es de suma importancia saber con qué recursos materiales y humanos se cuenta. Al respecto se le pregunto a los directivos, y la información reportada fue la siguiente:

TABLA N° 34
RECURSOS DISPONIBLES PARA UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Recursos	Si	No
Espacio físico	100%	0%
Tiempo	100%	0%
Profesores Guías	100%	0%
Carteleras	72,7%	27,3%
Papel	54,5%	45,5%
Tinta	54,5%	45,5%
Orientador	54,5%	45,5%
Departamento de Orientación	54,5%	45,5%
Retro proyector	27,3%	72,7%
Transporte	27,3%	72,7%

Esta información es muy importante a la hora de plantear el diseño, a fin de que éste resulte adaptado a los recursos disponibles y en consecuencia tenga alguna factibilidad su implementación en los centros.

Al concluir la búsqueda de información sobre las necesidades de orientación vocacional en la educación media y diversificada a través de las fuentes informantes predeterminadas en este diagnóstico, creemos haber resuelto el primer paso de esta investigación evaluativa que seguimos, mediante el logro del objetivo pautado inicialmente para él: Identificar las necesidades de orientación vocacional en la educación media y diversificada. Al respecto podemos citar como colofón de ellas, lo siguiente:

Las necesidades de orientación vocacional diagnosticadas fueron:

Información personal, toma de decisiones, valores laborales, información de carrera, planificación, exploración de carrera, información laboral, intereses vocacionales, orientación realista y métodos y hábitos de estudio.

10.5. CONTRASTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Entendemos por contrastación de la información, el proceso de triangulación de la misma, a los efectos del análisis de la información del diagnóstico. Asumimos que triangular la información es compararla, documentarla, conforme a diferentes puntos de vista. En este sentido, triangulamos instrumentos, técnicas y fuentes informativas.

La triangulación de técnicas la planteamos a partir del uso de diferentes técnicas estadísticas que corroboran la consistencia de los resultados. La triangulación de instrumentos, la realizamos a partir de la aplicación del Inventario de Madurez Vocacional (IMV) a los alumnos, las entrevistas estructuradas a padres, docentes guías, y directivos de centro, y la observación directa del proceso de diagnóstico.

Finalmente, la triangulación de las fuentes informantes se generó a partir de la comparación de la información suministrada por estudiantes, padres, docentes guías y directivos.

Así mismo, en la triangulación de la información de esta etapa de la investigación, partimos de la determinación de unidades de análisis que nos permitieran contrastar los resultados. En este sentido determinamos tres unidades de análisis:

1. La homogeneidad de la información y la disposición a suministrarla de parte de las fuentes informantes.
2. La coincidencia de la información suministrada por las fuentes informantes utilizando diferentes instrumentos de recolección de datos, con relación a las necesidades de orientación vocacional presentadas en los estudiantes de la educación media y diversificada.
3. Los recursos materiales disponibles en el centro y las condiciones personales y profesionales de los docentes guías, necesarios para la implementación de una propuesta de orientación vocacional.

En cuanto al resultado de la triangulación de técnicas, observamos, que al realizar el análisis de conglomerados, el análisis factorial y el coeficiente de determinación múltiple

R² sobre los datos de IMV, estas tres técnicas estadísticas muestran resultados similares en cuanto a las asociaciones de los indicadores del IMV, encontrándose asociación entre exploración de carrera e información, planificación y toma de decisiones, y determinando como indicador independiente la orientación realista.

La triangulación de instrumentos para recolectar la información del diagnóstico, se realizó a partir de la aplicación del inventario de madurez vocacional, la entrevista estructurada y la observación directa en el proceso de diagnóstico. Se obtuvo como resultado que la información recolectada en cuanto a necesidades de orientación vocacional en educación media y diversificada es similar en los tres instrumentos. Es así como las necesidades de orientación vocacional diagnosticadas son: exploración de carrera, información personal y de carrera, toma de decisiones, planificación, orientación realista, intereses vocacionales, valores laborales y hábitos de estudio.

La triangulación de las fuentes informantes demuestra que la información que de ellas se deriva es similar en cuanto a las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes. En tal sentido, para los estudiantes sus necesidades prioritarias, referidas a orientación vocacional, son en orden de importancia: exploración de carrera, muy relacionada con información personal y de carrera, toma de decisiones, relacionada con planificación, y orientación realista. Para los padres, las necesidades de orientación vocacional de sus hijos son: información de carrera, métodos y hábitos de estudio, toma de decisiones, información personal y de carrera, exploración de carrera, valores laborales. Por su parte, los docentes guías consideran que las necesidades de orientación vocacional de los alumnos de educación media y diversificada son: información de carrera, laboral y personal, intereses vocacionales, toma de decisiones, planificación y valores laborales. Para los directivos de centro, las necesidades investigadas son: Información de carrera, laboral y personal, intereses vocacionales, toma de decisiones, planificación y valores laborales.

En virtud de estos resultados, la propuesta de orientación vocacional que se pretende presentar en esta tesis doctoral debe cubrir estas necesidades, y ayudar a superar la

confusión, la desorientación, la falta de información y asistir en la toma de decisiones informadas por los padres

Por otra parte, los padres, docentes guías y directivos reportaron la necesidad de asistencia orientacional en los centros, el compromiso con la implementación y el apoyo para un programa de orientación vocacional.

Así mismo, los docentes guías y directivos consideran apropiado el asesoramiento combinado, donde se suministre asistencia grupal e individual, según sea la necesidad de los destinatarios. Consideran, además, que la intervención debe hacerse mediante programas.

Por otra parte, a los profesores guías se les solicitó información sobre cualidades personales y profesionales necesarias para implementar un programa de orientación vocacional y a los directivos sobre los recursos materiales disponibles para dicha implementación. Al respecto, los profesores guías informaron que en cuanto a las cualidades se requiere de: interrelación personal y buena comunicación como cualidades fundamentales, y dominio de técnicas y conocimiento psicológico como condiciones complementarias; por su parte, los directivos pondrían a disposición en la implementación recursos como espacio físico, tiempo, profesores guías, carteleras, papel, tinta, orientador y su departamento en aquellos centros donde existe.

Esta congruencia y consistencia de la información nos lleva a concluir que hemos cumplido con el objetivo básico del diagnóstico, cual es lograr la determinación de las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de educación media y diversificada, sobre las cuales se diseñará la propuesta de orientación.

10.6. VALIDACIÓN PREVIA DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

Concluido el diagnóstico de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada, nos abocamos al paso siguiente del procedimiento metodológico que desarrollamos. En tal sentido, determinamos los objetivos y las metas de la propuesta de orientación vocacional y nos dispusimos a elaborar el diseño

experimental de ella; en este segundo momento de la investigación, planteamos las metas del programa “Decidiendo mi Profesión” los objetivos, las actividades, los procedimientos, las estrategias, los recursos, la temporalización y la evaluación. Concluido el diseño, nos planteamos una primera valoración del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión.”

La valoración previa del programa “Decidiendo mi Profesión” se planteó mediante el siguiente procedimiento:

10.6.1. PROCEDIMIENTO DE LA VALORACIÓN PREVIA

Con el objetivo de evaluar el programa experimental “Decidiendo mi Profesión” a fin valorar su sistematización, su apego a las normativas curriculares del nivel medio y diversificado, su adecuación a los destinatarios, su pertinencia y viabilidad, cumplimos el siguiente procedimiento.

Primer paso. Hicimos el diseño experimental del instrumento que valoraría el programa; seguidamente, éste le fue presentado a tres expertos, a quienes se les solicitó su opinión y observaciones sobre el mismo. Realizadas éstas, procedimos a enmendar las correcciones sugeridas y formulamos el instrumento definitivo (Ver Anexo N° 13 “Escala de valoración”). A continuación, entregamos a doce expertos, conformados por tres orientadores en ejercicio, tres docentes guías que laboraran en la ciudad, tres docentes guías que laboraran en la zona rural y tres profesores de orientación de la Universidad de Los Andes, el programa “Decidiendo mi Profesión”, junto al instrumento escala de valoración y solicitamos la opinión, a través del llenado de una rejilla de evaluación (Ver Anexo N° 14 “Rejilla de evaluación”). La persona encargada de operacionalizar este procedimiento fue la asesora del programa. En este sentido, la primera evaluación a la que fue sometida esta propuesta constituye una evaluación del programa con participación interna del asesor. Se recogió la información y se procedió a realizar el proceso estadístico de ella, mediante la técnica estadística del coeficiente de proporción de rangos basado en la opinión expresada por los doce expertos consultados, los resultados obtenidos se presentan a continuación.

TABLA N° 35
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	N	Mínimo	Máximo	Validez del programa
Validez cada ítem N	44	0,20	0,95	0,8212
Válido según lista	44			

CPR= 0.8212

Error= 0.0001

CPRc= 0.8211

Según estos resultados el programa fue considerado válido para su aplicación experimental. Esta afirmación se hace según el criterio de que si el resultado del cálculo del coeficiente de proporción de rangos hallado es mayor a 0.80 y menor que 0.90 la validez del programa es buena. Se anexa procedimiento estadístico.

10.7. ALGUNOS ELEMENTOS DE EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA DECIDIENDO MI PROFESIÓN

Antes de adentrarnos en la evaluación formativa y sumativa del programa de orientación vocacional Decidiendo mi Profesión, hemos considerado conveniente establecer algunos elementos de evaluabilidad del programa en cuestión. En otras palabras, queremos considerar la evaluación de la evaluabilidad del programa Decidiendo mi Profesión, a fin de determinar si él es susceptible de ser evaluado. Ello depende en gran medida de la calidad de la planificación seguida en su diseño, al mismo tiempo que de la existencia de posibles barreras que imposibiliten la evaluación del programa.

Este paso previo a la evaluación lo consideramos un prerrequisito para desarrollar una evaluación eficaz del programa "Decidiendo mi Profesión".

Según el planteamiento de Fernández, Ballesteros (1996) en la evaluación de la evaluabilidad de un programa se consideran dos tipos de cuestiones: la calidad del programa, es decir, su planificación y ejecución, y las posibles barreras que puedan surgir a lo largo del proceso y que la imposibiliten.

La calidad con la que el programa ha sido diseñado, planificado, implantado y ejecutado, nos proporciona la información relevante sobre si la evaluación es viable o no. En tal sentido, tendremos que atender aspectos tales como:

- ¿El diseño del programa fue precedido de una evaluación de necesidades?
- ¿En el programa los objetivos y las metas son alcanzables?
- ¿Existe información sobre su potencial suficiencia o adecuación?
- ¿El programa esta bien definido y especificado?
- ¿Existen datos sobre su nivel de implantación?
- ¿Qué calidad de diseño de evaluación permite?
- ¿Qué tipo de operaciones a observar requiere?
- ¿Existen datos ya tomados sobre el contexto?

Así mismo, la predicción de las posibles barreras a aparecer en el proceso de evaluación nos alerta acerca también a la viabilidad de la misma. En tal sentido, es importante dar respuesta los siguientes interrogantes:

- ¿Existe aceptación de la evaluación por parte de los distintos implicados?
- ¿Algunos de estos implicados pueden poner obstáculos?
- ¿Hasta qué punto esta comprometido el evaluador con la institución, con el programa, que pueda involucrar su objetividad o neutralidad?
- ¿La finalidad de la evaluación pudiera producir obstáculos?
- ¿Qué costo conlleva la evaluación?

Con la finalidad de dar cumplimiento a este prerrequisito, hemos partido de la evaluación de necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada, utilizando para ello fuentes informativas diversas. Nos hemos documentado sobre las diferentes maneras de intervención en orientación y los procesos de implementación de dichas intervenciones; hemos entrevistado a los directivos de algunos centros educativos, profesores guías, padres y estudiantes sobre las necesidades de orientación vocacional y su atención en los centros escolares, y, finalmente, hemos seguido de cerca la implementación del programa de orientación vocacional “Decidiendo

mi Profesión”, en la Unidad Educativa Colegio Pío XII, de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela.

Para concluir el proceso de evaluación de evaluabilidad del programa Decidiendo mi Profesión hemos considerado conveniente, aplicar el instrumento denominado: Listado de Cuestiones Relevantes en Evaluación de Programas (LCREP) (Fernández-Ballesteros y Hernández, 1990). Creemos que seguir este proceso nos orienta acerca de la viabilidad de la evaluación que pretendemos hacer sobre el programa, su implementación y sus resultados, para tomar las decisiones de mejora sobre el mismo.

10.7.1. PROCEDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DE LA EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN” (DMP).

La aplicación del Listado de Cuestiones Relevantes en la Evaluación de Programas (LCREP) (Ver Anexo N° 16) cumplió el siguiente procedimiento:

1. El listado fue suministrado a tres expertos que conocían de cerca el programa Decidiendo mi Profesión.
2. Los expertos evaluaron el programa de conformidad con el instrumento suministrado, mediante el llenado de la escala de evaluación (E.E).
3. Los resultados fueron analizados en la Unidad de Asistencia Académica de la Universidad de los Andes–Táchira a cargo del profesor Humberto Castillo. Se utilizó como referente el criterio de juicio de expertos y se aplicó la técnica estadística del Coeficiente de Proporción de Rangos (Ver anexo N° 15: Procesamiento de datos).

El análisis estadístico arrojó los siguientes resultados.

TABLA N° 36
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

N	CPR	Error	CPRc
53	0.9434	0.0379	0.9055

4. Finalmente, los resultados obtenidos, nos orientan sobre la viabilidad de la evaluación del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”, por cuanto el cálculo del Coeficiente de Proporción de Rangos hallado es de 0.9055, cercano a la unidad, lo que evidencia un alto grado de factibilidad de ser sometido a procedimientos evaluativos.

10.8. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL “PROGRAMA DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

10.8.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

El objeto de evaluación en esta oportunidad es el programa de orientación vocacional que a continuación describimos someramente.

El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”. Es un conjunto de acciones, teóricamente fundamentadas, sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas y objetivos determinados, diseñado como respuesta a las necesidades de orientación vocacional diagnosticadas en los estudiantes del ciclo Medio Diversificado y Profesional.

El programa está concebido como una acción de orientación vocacional, integrada a la propuesta general de orientación psicopedagógica de la institución y, específicamente, del departamento de orientación del centro educativo. Es una intervención directa del orientador del plantel, gestionada a través de los profesores guías; en consecuencia es una propuesta colaborativa de la institución, donde directivos, orientador, profesores guías, padres, y estudiantes están íntimamente vinculados.

Está dirigido a todos los estudiantes del ciclo medio, diversificado y profesional, desarrollado mediante la orientación grupal, con el apoyo de tutorías individuales, según sea la necesidad de los destinatarios

10.8.2. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

El programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” persigue la sensibilización de los estudiantes del ciclo medio, diversificado y profesional sobre la necesidad de reflexionar acerca del futuro académico, profesional y laboral. Además, proporciona a los estudiantes entrenamiento para analizar su forma de ser, la información de carrera y el mundo laboral, la toma de decisiones, la planificación de acciones relacionadas con la decisión y el acoplamiento de la persona a las profesiones.

10.8.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA “DECIDIENDO MI PROFESIÓN”

1. Mejorar el conocimiento que de sí mismo tiene el participante.
2. Confrontar el concepto de sí mismo con la opinión de otros.
3. Lograr un mejor conocimiento laboral.
4. Conocer los intereses vocacionales.
5. Interrelacionar el auto-concepto con la información laboral.
6. Visualizar actividades laborales adecuadas a cada estudiante.
7. Conocer lo que es una profesión.
8. Revisar los resultados académicos logrados en la educación media.
9. Analizar las aspiraciones vocacionales.
10. Valorar y analizar las oportunidades de estudios regionales y nacionales.
11. Confrontar hábitos de estudio y trabajo intelectual actuales y los necesarios en la educación profesional.
12. Integrar la información recogida para tomar una decisión y hacer un plan de acción.
13. Ejercitar la toma de decisiones.
14. Identificar condiciones personales y académicas requeridas para una decisión vocacional.
15. Considerar conocimientos sobre lengua, comunicación y razonamiento lógico-matemático.

10.8.4. CONTENIDO DEL PROGRAMA

Los contenidos del programa se articulan en torno a seis bloques temáticos:

- Conocimiento de sí mismo y de la situación personal.
- Conocimiento del mundo laboral: la profesión.
- Conocimiento del mundo de las oportunidades de formación en el ámbito no universitario y universitario.
- Toma de decisiones: elementos y proceso.
- Planificación: Proyecto personal y profesional.
- Orientación realista: Congruencia entre las condiciones personales y las profesionales.

10.8.5. DESTINATARIOS

El programa de orientación vocacional DMP está dirigido a estudiantes de educación media, diversificada y profesional y requiere de la intervención del profesor guía, quien dirige, motiva, organiza y canaliza el desarrollo de las actividades del programa.

10.8.6. DISEÑO DEL PROGRAMA DMP

El programa de orientación vocacional para educación media, diversificada y profesional abarca dos fases: la primera se refiere a la introducción del programa, y la segunda representa la fase de desarrollo del mismo.

10.8.6.1. FASE INTRODUCTORIA

Esta fase, denominada “Esto te interesa”, involucra en la intervención a los siguientes agentes: el orientador del plantel, los profesores guías, los alumnos de educación media y sus padres. Tiene como objetivo, motivar y sensibilizar a los actores involucrados para difundir, animar, mediar y apoyar la aplicación del programa. Esta fase se cumplió en el mes de septiembre de 2001, en la institución Colegio Pío XII, de San Cristóbal, Táchira,

Venezuela. Las actividades desarrolladas en esta fase fueron: entrevista con la directora del plantel para fijar cronograma de actividades de la fase introductoria, dinámicas de integración con personal docente, padres, y estudiantes, presentación del programa a los implicados, cartelera, trípticos, carta a los docentes guías, taller de formación para los docentes guías, encuentro con padres, encuentro con estudiantes.

10.8.6.2. FASE DE DESARROLLO DEL PROGRAMA

Esta fase la constituye cuatro sesiones, cuyas actividades son: Aprendiendo sobre mí, Conociendo el contexto laboral y Tomando decisiones, Preparando el ingreso a la educación superior y Realismo, decisión y plan. Esta fase se cumplió en la institución mencionada, desde el mes de octubre de 2001 a marzo de 2002.

10.8.7. ORGANIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa está articulado a la propuesta de orientación del plantel presentada por el orientador de la institución, instancia responsabilizada de la implementación del mismo. A quien se le facilita cada curso, debe estar atendido por su respectivo profesor guía, asesorado por el orientador y la autora de esta tesis, que funge como coordinadora de la implementación del programa. Se implicará a la directora y a los padres de los estudiantes. El horario estará pautado dentro de la temporalización del colegio, se marcará en las horas de quiatura. Los materiales referidos a cuaderno del docente guía, transparencias, trípticos, cartelera, papel..., son cubiertos por la tesista y los cuadernos de los estudiantes serán adquiridos por los padres.

Por otra parte, el desarrollo del esquema seguido en la planificación de la evaluación del PDMP lo hemos pautado siguiendo el modelo propuesto por Tejada (1998).

La implementación del programa se planifica desde la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela, como una actividad del Departamento de Orientación y Psicología, reconocida como una labor de extensión universitaria por la Dirección de Extensión y el Consejo de Núcleo de la misma universidad. La autora de la propuesta solicita una entrevista con la directora de la institución donde se aplicará el programa. Esta institución

fue seleccionada por cuanto reúne las condiciones mínimas para su aplicación. En este sentido, se cuenta con el compromiso de la directora y de la orientadora del plantel para llevarlo a cabo en todas las secciones de educación media y diversificada. De igual forma, el programa de orientación vocacional propuesto es visto por los directivos y docentes como una actividad más del currículum que ofrece la institución, considerándolo como un elemento de calidad del proceso formativo que oferta. En el mes de septiembre de 2001 se efectuó el encuentro entre la coordinadora del programa y los docentes guías, a fin de generar la motivación y formación para la aplicación del programa. Por otra parte, se contó con el compromiso de la orientadora del plantel, quien en todo el proceso estuvo pendiente y brindó el asesoramiento y apoyo para la aplicación. También se realizó en el mes de septiembre de 2001, el encuentro de la coordinadora del programa y los padres, a quienes se les explicó el proyecto y se les motivó a brindar el apoyo para la implementación. Quedaron comprometidos con el proceso. Finalmente, se realizó el encuentro de estudiantes destinatarios y coordinadora del programa. A ellos se les explicó con detalle la propuesta y se motivó para el cumplimiento de la misma. Todas estas acciones están enmarcadas en la primera fase de la implementación.

Iniciada la segunda fase, la coordinadora del programa, realizó diferentes reuniones y entrevistas con estudiantes, docentes guías, directora y padres, para valorar las actividades desarrolladas e ir estudiando las situaciones surgidas en la implementación.

Por otra parte, fue necesario tener control directo de las diferentes pautas de evaluación contempladas en los cuadernos del docente y del alumno, sobre cada actividad que se desarrolló. En este sentido, la observación participante, el registro en el diario de la hora de guiatura, la aplicación de escalas de estimación sobre las actividades se fue cumpliendo paulatinamente. Unido a la aplicación, se fue cumpliendo una revisión del proceso con los profesores guías y la orientadora. Se criticaron los resultados, se efectuaron las auto-evaluaciones de parte de los docentes guías y los estudiantes, generándose la retroalimentación del proceso de aplicación. La evaluación del proceso se efectuó de acuerdo con los instrumentos siguientes: diario de campo de observación,

entrevistas con estudiantes, padres, docentes y orientadora del plantel, escalas de estimación aplicadas a estudiantes, docentes y orientadora.

10.8.8. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE PDMP

A) El Objeto de la Evaluación

El objeto de evaluación en esta oportunidad es el Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada DMP. Es un programa que forma parte de la propuesta de orientación psicopedagógica del plantel. Está planificado para cumplirse en los cuatro primeros meses del año escolar. Consta de dos fases, la primera, de motivación y la segunda, de desarrollo. Dado que el programa constituye una propuesta de un particular para ayudar a solventar la situación de la orientación vocacional en Venezuela, la evaluación la lleva a cabo un equipo formado por la orientadora del plantel, los profesores guías y la autora de la propuesta. También han participado expertos de orientación como evaluadores externos sobre la sistematización del programa, su apego a las normas curriculares de la educación media, su adecuación a los destinatarios; estudiantes del ciclo medio y diversificados, los docentes guías, y su pertinencia y viabilidad.

B) Finalidad Inmediata

La evaluación del programa DMP tiene como finalidad inmediata, estimar los efectos directos e indirectos logrados con el programa, en función de los objetivos previstos; así mismo, formular juicios de valor sobre la eficacia del programa (objetivos / resultados), la eficiencia del programa (medios utilizados / resultados) y la efectividad (resultados / necesidades diagnosticadas). Esta evaluación también busca conocer los factores que han condicionado la implementación y los resultados logrados.

En consecuencia, la evaluación del programa de orientación vocacional DMP lleva implícito una evaluación sumativa, porque la finalidad que persigue en un primer momento, es la formulación de juicios sobre los méritos y bondades del programa, y sobre los resultados, para certificar que efectivamente el programa propuesto responde a las

necesidades diagnosticadas y que puede ser aplicado con la intención de mejorar la situación actual de la orientación vocacional en la educación media y diversificada Venezolana. Pero, además, la evaluación también es formativa, en el sentido de estar pensada para promover la mejora del programa.

C) Objetivos Específicos

- a) Analizar la correspondencia del diseño del programa general con las necesidades diagnosticadas de orientación vocacional de la educación media y diversificada.
- b) Determinar el grado de logro de la finalidad y de los objetivos previstos para el programa DMP.
- c) Determinar las dificultades generales y específicas que afectan la aplicación del programa DMP.
- d) Fundamentar las decisiones sobre la mejora del programa DMP.

D) Variables

- a) El diseño del programa
 - Los objetivos Específicos
 - La estructura del Programa (diseño)
 - Los Aspectos Organizativos de la aplicación.
- b) El Desarrollo del programa
 - Inicio del Programa.
 - Desarrollo del Programa
 - Seguimiento y Evaluación del Programa.
- c) Resultados del Programa
 - Objetivos alcanzados
 - Nivel de satisfacción de los destinatarios
 - Cambios en la forma de asumir la decisión de carrera

E) Criterios

Los criterios establecidos tienen como cometido el análisis coherente de los resultados, el nivel de cumplimiento de la intervención y adecuación en cuanto a:

- La finalidad general establecida en el programa
- Las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada
- Las características de los destinatarios (actitudes, intereses, valores, necesidades)

En este sentido, proponemos como criterios preferentes los siguientes:

- La eficacia, como la relación entre los objetivos perseguidos y objetivos alcanzados.
- Eficiencia, como la relación entre los objetivos alcanzados y los medios utilizados.
- Comprensividad, como la relación entre las ganancias personales–orientacionales y los destinatarios.
- Satisfactoriedad, como nivel de realización de los participantes.
- Suficiencia, como grado de cobertura de los objetivos propuestos y alcanzados.

F) Indicadores

- Generales
 - Número de objetivos asumidos por cada fase del programa.
 - Estructura, contenido y temporalización de las fases del programa.
 - Relación y peso específico de las temáticas.
- Específicos de la primera fase.
 - Reuniones realizadas (Coordinación para la implementación) directivos, padres, docentes guías, estudiantes.
 - Existencia y calidad del programa de intervención
 - Cuaderno del docente guía y del estudiante.

- Específicos de la segunda fase.
 - Interés por las actividades.
 - Participación en las actividades.
 - Atención prestada.
 - Dudas con respecto a las actividades.
 - Organización grupal de los participantes.
 - Motivación general del grupo por las actividades.
 - Calidad en la comunicación oral y escrita.
 - Ayuda prestada por el programa.
 - Información suministrada por el programa.
 - Utilidad del contenido del programa.
 - Uso del lenguaje escrito y oral utilizado.

PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL D.M.P. (TEJEDA ET ALT, 1998)

Momento ¿Cuándo?	Objeto ¿Qué?	Finalidad ¿Para qué?	Instrumento ¿Con qué?	Destinatarios ¿A quién?	Responsable ¿Quién?
FASE INTRODUCTORIA					
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de programa D.P.M. • Características de la institución, colegio Pío XII. • Conocimiento previo sobre el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer la estructura del programa. • Generar motivación, sensibilización en los actores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista colectiva • Opinión de los implicados sobre la utilidad del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Directivos, docentes, guías, padres, estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadora del plantel • Asesora del programa.
FASE DE DESARROLLO DEL PROGRAMA					
Desarrollo de las secciones	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de las sesiones del programa. • Cuaderno del docente guía, cuaderno del alumno. • Aplicación de las dinámicas grupales. • Infraestructura y logística para la aplicación. • Contenidos desarrollados. • Proceso de conformación grupal. • Proceso evaluativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calificar el valor de formación generado con el programa. • Determinar las dificultades. • Valorar los cambios generados. • Determinar las fortalezas y bondades del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en todas las actividades de las sesiones. • Entrevistas individuales y de pequeños grupos. • Diarios de hora de guía. • Escala de estimación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Padres • Docentes guía • Orientadora del plantel • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesora del programa. • Orientadora del plantel
FASE FINAL					
Al final de la Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados logrados • Impacto del programa. • Proceso evaluativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar la utilidad del programa • Valorar los productos alcanzados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas individuales y de pequeños grupo. • Escolaridad de estimación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes guías • Orientadora del plantel • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadora del plantel • Asesora del programa.

G) Metodología e Instrumentación

El programa en su totalidad y sus destinatarios constituyen el objeto de esta evaluación. En este sentido, se plantea como procedimiento a seguir el siguiente:

- a) Recoger la información necesaria de las sesiones de programa.
- b) Recoger la información de todos los destinatarios (estudiantes, profesores guías, padres, orientador)
- c) Recoger información al final de la aplicación del programa.

La recolección de la información de las sesiones del programa nos permitirá tener una idea de los detalles y de la totalidad de la implementación; la recolección de la información suministrada por las fuentes informantes nos proporciona una visión general sobre los objetivos logrados, vista desde diferentes ópticas, y, finalmente, la recolección de información, al final de la implementación, nos reporta indicios significativos sobre el impacto del programa.

La manera operativa de llevarla a cabo supone el cumplimiento de:

- Para cada actividad desarrollada, se procederá a responder el formato de evaluación que se encuentra en los cuadernos del docente guía y del alumno; esta evaluación debe ser cumplimentada por los docentes guías y los estudiantes.
- Al final de la segunda sesión (Aprendiendo sobre mí) se aplicará una escala de estimación a los estudiantes, profesores guías y orientador del plantel.
- Al final de la implementación del programa se aplicará una escala de estimación, a los docentes guías, estudiantes, y orientador del plantel.
- Se harán entrevistas con padres, docentes guías, estudiantes y orientador del plantel.
- Aplicación de observación y análisis de sesiones del programa.

La previa determinación de las variables y sus indicadores nos proporcionan el conjunto de ítems concretos que la evaluación debe responder. Hemos diseñado instrumentos (escalas de estimación, protocolos de observación, diario de horas de guiatura, protocolos de entrevistas) adaptados a las fuentes informantes, al momento

(segunda sesión, final de la implementación) de recoger la información y tomando en cuenta la situación del momento de la evaluación.

En la presente evaluación dispondremos de fuentes informantes directas y fuentes informantes indirectas:

a) Fuentes de información directa.

TABLA N° 37

FUENTES DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS EN EL PROGRAMA DMP

Implicados	Instrumentos
Participantes -Estudiantes -Docentes guías Orientadora del plantel	Entrevistas Observación Escalas de estimación Diario de horas de guía turra
- Todos los participantes	Observación de las sesiones

b) Fuentes de información indirectas.

- El Programa de orientación vocacional DMP.
- Notas sobre la implementación.
- Informes de evaluaciones de expertos.
- Otros informes.
- Otra documentación.

H) Equipo de Evaluación

La aplicación del presente diseño de evaluación constituye un trabajo colaborativo de diferentes profesionales que han puesto su servicio al logro de los objetivos planteados en la evaluación y conforme a su especialidad. En este sentido, el equipo básico que ha conformado esta evaluación está constituido por:

- Coordinación técnica
- Coordinación institucional
- Asesores y especialistas

La coordinación técnica desarrolla el trabajo mediante especialistas en tratamiento estadístico, informático, control de procesos, investigación y evaluación, orientación vocacional. Sus funciones están centradas en: controlar el proceso de evaluación, contactar con los destinatarios del programa, establecer el diseño de la evaluación, diseñar los instrumentos, diseño del programa DMP, implementación del mismo, tratamiento de los datos, redactar el informe final del presente proceso de evaluación.

La coordinación institucional desarrolla su trabajo en el ámbito del colegio Pío XII. Está conformado por el orientador del plantel, los docentes guías y el asesor técnico del programa. Su actuación está referida a la aplicación del programa, a la operacionalización del diseño de evaluación, la aplicación de los instrumentos y la participación en la emisión de juicios de valor sobre el programa.

I) Temporalización

		2001				2002				2003		
Actuaciones		Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.
Fase de evaluación	Delimitación del diseño											
	Construcción de los instrumentos											
	Inicio de aplicación de programa y evaluación											
	Recolección de Información											
	Evaluación presencial											
	Realización de entrevistas y observaciones											
	Tratamiento estadístico de los datos											
	Elaboración de Informe General											

J) Tratamiento y Análisis de los datos de la evaluación del Proceso de Implementación

Del Programa

El tratamiento y el análisis de los datos de la evaluación del proceso de implementación del programa de orientación vocacional se centraron en el cumplimiento de los objetivos. En tal sentido, al procesar datos referidos a la eficiencia del programa (medios utilizados / resultados) se observó lo siguiente: el 87,83% de los alumnos destinatarios consideraron que los recursos utilizados en la implementación habían estimulado su atención en forma idónea y aceptable. También consideraron conveniente su aplicación en todos los centros de educación media y reportaron en entrevista, la necesidad de seguir aplicándolo en forma regular en los centros, no como una actividad de investigación sino como una planificación de la asistencia orientadora de la institución. Los estudiantes evaluaron el manual del alumno con el calificativo de bueno, sus actividades adecuadas, y el programa muy completo. Al mismo tiempo, reportaron lo inconveniente del tiempo para su aplicación. Consideraron que una hora semanal es insuficiente para desarrollar las actividades que están planificadas en cada sesión. Por su parte, los profesores guías, en la entrevista, manifestaron que el manual del profesor lo habían usado en forma continua, considerándolo como un material bueno, que les organizó su trabajo y la tutoría en el área vocacional. Requirieron de formación para cumplir la programación y manifestaron la necesidad de que todo el trabajo de la hora de guiatura esté planificado y se les facilite con antelación al cumplimiento de la misma. También los docentes guías, consideraron inadecuado la ubicación de la hora de guiatura y el poco tiempo disponible para cumplir con las actividades del manual. Por su parte, la Orientadora del plantel consideró que los estudiantes habían mostrado mucho interés por las actividades planificadas, una alta participación tanto en el ámbito individual como grupal y calificó los materiales utilizados en la implementación del programa (cuaderno del docente guía y del alumno) como buenos.

En cuanto a la eficacia de programa (objetivos / resultados), al analizar manifestaciones conductuales como el interés demostrado, la organización grupal, el nombramiento de moderador en los grupos, la utilidad del programa para los estudiantes, se observa lo siguiente:

El 91,89% de los estudiantes califica el interés manifiesto en las actividades implementadas, de aceptables (24,32%) a idóneo (67,57%); el nombramiento de moderador para las actuaciones en grupo se reportó así:

TABLA N° 38
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO. NOMBRAMIENTO DE MODERADOR

Ningún grupo	Pocos grupos	Algunos grupos	La mayoría de ellos	Todos los grupos
2,70%	5,41%	14,86%	37,84%	39,19%

Estos reportes muestran evidencias de la adecuación de los medios y recursos utilizados en la implementación. Además, inferimos que un alumno interesado, motivado, centrado en un proceso, es indicador del logro de objetivos, Aunado a esto, al explorar la importancia y la utilidad que los estudiantes le atribuyen al programa, reportaron que les ayudó en el análisis de la información de sí mismo, la información de carrera, la toma de decisiones, la planificación de acciones y la asociación de sus características personales a su aspiración vocacional. La observación participante fue constatando progresivamente que el reporte hecho por los estudiantes, al calificar la participación y la actitud individual y grupal de forma muy eficiente, correspondía a la realidad de en la mayoría de ellos, algunos datos suministrados por los estudiantes soportan estas afirmaciones:

TABLA N° 39
PARTICIPACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN

Participación	Ninguna	Poca	Moderada	Frecuente	Muy Frecuente
Participación Individual en las actividades		6,76%	34,14%	49,59%	13,51%
			79,73%		
Participación en las actividades de grupo	4,05%	2,70%	32,43%	32,43%	28,38%
			64,86%		
Dudas sobre las actividades	28,38%	33,78%	27,03%	5,41%	5,41%
	62,16%				

Esta tabla anterior evidencia la participación de los estudiantes y la existencia de dudas al momento de efectuar las actividades. Es significativo que el 58,10% de ellos haya participado individualmente en las actividades, cuando en nuestro medio escolar se evidencia una baja participación del estudiante, aún cuando el currículo lo requiera. De igual forma, la participación grupal reportada en un 60,81% como de frecuente a muy frecuente, aporta elementos de juicio para concluir que efectivamente el programa ayuda al estudiante al logro de los objetivos planteados; otro elemento de juicio que nos permite inferir la eficacia del programa está relacionado con la claridad de los contenidos.

De igual forma, los docentes guía reportan la eficacia del programa al suministrar la siguiente información:

En cuanto al interés y la participación en las actividades desarrolladas por los alumnos, ellos manifestaron que se observó mucho interés y participación de un grupo grande, pero que al mismo tiempo, un grupo pequeño reflejó muy poco interés y participación a través de su baja motivación, la falta del material (cuaderno del alumno), y la atención prestada a las sesiones. Igualmente, reportaron la organización del grupo para realizar el proceso, el nombramiento del moderador, y una actitud comunicacional positiva de la mayoría. Iguales criterios fueron aportados por la orientadora del plantel.

Los alumnos, en entrevista individual con la asesora del programa, informaron que el mismo les había servido para:

- Tomar decisiones vocacionales responsables.

- Aclarar dudas sobre su persona, las aspiraciones vocacionales, y la información de carrera.
- Lograr un mejor conocimiento personal.
- Reafirmar la decisión.
- Tomar conciencia de la planificación de acciones para el futuro personal y profesional.
- Asociar las cualidades personales a las aspiraciones vocacionales.
- Revisar los métodos y hábitos de estudio y las exigencias de la formación profesional.

En la evaluación del programa DMP referida al logro de la finalidad y de los objetivos previsto, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala de estimación son los que se muestran en la siguiente tabla.

TABLA N° 40
LOGRO DE OBJETIVOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Objetivos logrados	Poco Útil	Útil	Muy Útil
Utilidad del contenido programático en la Toma de Decisiones	4,05%	18,95%	77,03%
Información Profesional	4,05%	18,925	77,03%
Ayuda proporcionada por el programa	4,05%	14,86%	81,08%
Interés por el programa	Poco Interés 2,70%	Interesante 14,86%	Muy Interesante 82,43%

Por otra parte, las respuestas de los estudiantes referidas a sus logros con el programa, son muy coherentes. Esta afirmación se fundamenta en el cálculo de la correlación positiva y significativa a un nivel de significancia de Alfa = 0,01 en pruebas Tau-b de Kendall bilaterales halladas entre las respuestas. Al respecto se muestran los resultados en la tabla siguiente:

TABLA N° 41
CORRELACIÓN ENTRE LAS RESPUESTAS

Correlaciones	Ayuda del programa	Información profesional	Interés por el programa
Ayuda del programa	1		
Información Profesional	0,441**	1	
Interés por el Programa	0,615**	0,617**	1

La efectividad del programa (Resultados / Necesidades diagnosticadas) queda demostrada al retomar los resultados del diagnóstico y comprobar los resultados alcanzados por los estudiantes una vez concluida la implementación. A tal efecto, las necesidades reportadas en el diagnóstico estuvieron centradas en exploración personal y de carrera, información de carrera, toma de decisiones, planificación de acciones, orientación realista y hábitos de estudio. En el diseño del programa se cuidó con esmero la planificación de actividades ajustadas a estas necesidades. Los estudiantes reportaron haber logrado conocimiento de sí mismo, conocimiento sobre las profesiones, información de carrera, información laboral, habilidades para tomar decisiones y planificar acciones al respecto, relacionar las condiciones personales con las aspiraciones vocacionales, revisar los hábitos de estudio y las exigencias académicas del nivel profesional. De igual manera, esta información fue contrastada con la suministrada por los padres, los docentes guías, y el orientador del plantel acerca de los logros del programa. Se concluyó que, efectivamente el programa propuesto responde a las necesidades diagnosticadas y que, en consecuencia, puede ser aplicado con la intención de mejorar la situación actual de la orientación vocacional en la educación media y diversificada Venezolana.

La siguiente tabla muestra la correlación del diseño del programa de orientación vocacional propuesto con las necesidades de orientación vocacional diagnosticadas.

TABLA N° 42

CORRELACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CON LAS NECESIDADES DIAGNOSTICADAS

Resultados obtenidos de la aplicación del coeficiente de determinación R ² con relación a las necesidades de orientación vocacional sentidas	Atención brindada por el programa DMP a las necesidades diagnosticadas.	
Exploración	48,6%	40%
Toma de decisiones	22,9%	20%
Orientación Realista	13,2%	10%
Información y Planificación	15,3%	20%
Métodos y Hábitos de Estudio		10%

La implementación del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” en la Unidad Educativa “Colegio Pío XII” de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, contó con algunos aspectos no muy positivos para su desarrollo, observados en el curso del proceso. Entre ellos se puede mencionar: la resistencia inicial, tanto de los profesores guías como de los estudiantes, a seguir una planificación de trabajo sobre un eje curricular para el cual no hay obligación de cumplir (por cuanto no existe planificación propuesta por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). En el encuentro inicial que se efectuó en la fase de motivación, las personas involucradas prestaron su consentimiento para la aplicación del programa y la evaluación del mismo, mas al momento de emprender la aplicación propiamente dicha, se observó resistencia, manifiesta en conductas como la inasistencia del profesor guía a la hora asignada, la falta de preparación previa del material de parte de los docentes guías, algunos alumnos no adquirieron el manual, algunos padres no cancelaron el costo de la fotocopia del cuaderno del alumno. Estas conductas, al principio de la implementación, generaron acciones de parte de la asesora del programa, para lograr que la mayoría de los docentes guías y los estudiantes cumplieran con la programación. También se observó la captación del interés de los estudiantes a medida que avanzaba la aplicación del programa. Esto se verifica en la siguiente tabla:

TABLA N° 43
INTERÉS MOSTRADO EN LAS SESIONES DEL PROGRAMA

Interés mostrado en las sesiones	Poco Interés	Moderado Interés	Mucho Interés
Primera Sesión	9,46%	28,38%	62,16%
Segunda Sesión	6,76%	22,97%	70,27%
Tercera Sesión	8, 11%	16,22%	75,68%
Cuarta Sesión	4,05%	24,32%	71,62%
Quinta Sesión	4,05%	14,86%	81,08%
Interés General por el Programa DMP	2,70	14,86%	82,43%

De la aplicación y evaluación del programa de orientación vocacional DMP podemos acercarnos a la formulación de algunos juicios sobre los méritos y bondades del programa, así como también a determinar algunos elementos para mejorarlo.

Los resultados obtenidos en la implementación del programa certifican de alguna forma que el programa propuesto responde a las necesidades de orientación vocacional diagnosticadas y que en consecuencia puede ser aplicado con la intención de mejorar el estado actual de la orientación vocacional en Venezuela.

No obstante, la evaluación del proceso de aplicación del programa se planificó para promover la mejora del mismo. En este sentido, se observa que es necesario replantearse el diseño del programa, en relación con el peso de las actividades, para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Se observó en algunos indicadores de necesidades déficit y en otros excesos de atención, requiriéndose la nivelación en las actividades. Por otra parte, se evidenció lo impropio de la temporalización del programa, generando algunos problemas en la implementación que escaparon al control de la asesora del programa, por cuanto este elemento tan importante, controlado unilateralmente por el centro, no garantizó en esta implementación, un factor confortable para la misma. Se requiere la ubicación de la hora de orientación en el tiempo adecuado y sugerido en el programa, y cabría pensar también en la aplicación en bloques seguidos de una mañana o una tarde semanal.

Otro factor mejorable está referido al suministro del cuaderno del alumno y del profesor guía. Es recomendable que la dirección del plantel y los padres asuman responsablemente esta entrega. En la presente implementación hubo problemas con algunos estudiantes a quienes nunca se les suministró el manual, y éste era indispensable para llevar el proceso de asesoramiento vocacional. En consecuencia, el desempeño del estudiante y la ayuda que se le pudo brindar fue limitada; el cuaderno de los docentes guías en esta oportunidad de investigación fue suministrado por la asesora del programa.

10.9. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PDMP

10.9.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: DECIDIENDO MI PROFESIÓN (DMP)

La necesidad de asistencia de orientación vocacional en los centros educativos Venezolanos, en la actualidad le plantea a los orientadores el reto de presentar propuestas de atención, cuyos objetivos estén encaminados a satisfacerlas.

La intervención mediante programas es considerada una estrategia fundamental para atender los requerimientos referidos a asistencia psicopedagógica en los centros, encaminada a sistematizar las acciones que la escuela plantea para satisfacer las necesidades diagnosticadas, y evaluar los resultados previstos y no previstos de la acción orientadora, con miras a la toma de decisiones sobre la intervención.

En el caso que nos ocupa, cual es la atención de las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de educación media y diversificada venezolana, se plantea la atención de ellas, mediante el programa “Decidiendo mi Profesión”, conformado por una planificación curricular que incluye un cuaderno para el docente guía y un cuaderno para el estudiante, donde se desarrolla cada uno de los objetivos planteados con sus respectivas actividades, recursos, temporalización, evaluación,..., con la intención de proporcionarle tanto al docente tutor como al estudiante, una guía que facilite la atención psicopedagógica vocacional en el centro. El programa está conformado por dos fases: la primera, denominada fase introductoria, de motivación y captación del interés de

directivos, padres, docentes y estudiantes; la segunda, corresponde a la fase de desarrollo, estructurada en cuatro sesiones que constituyen los objetivos y actividades de orientación vocacional propiamente dichos.

10.9.2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS GENERALES DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Fundamentado en el diagnóstico y análisis de las necesidades de orientación vocacional, evidenciadas en la educación media, diversificada y profesional venezolana, surge el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” como una respuesta a la obligación profesional, ética y laboral del orientador, frente al reto de presentar propuestas que contribuyan al mejoramiento de la situación actual de la orientación vocacional venezolana.

En este sentido, los objetivos que se persiguen con el programa son:

- Suministrar a los estudiantes, además de la información, la adquisición y el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas útiles para saber elegir, formar una actitud positiva hacia las ocupaciones y el desarrollo personal, y proponer acciones para conocer y analizar el mundo de las profesiones, del trabajo, de las ocupaciones, y lo que cada estudiante es y desea ser.
- Sensibilizar a los destinatarios del programa sobre la necesidad de reflexión acerca del futuro académico, profesional y laboral.
- Proporcionar a los estudiantes el entrenamiento para el análisis de su propia persona, de la información de carrera y laboral y sobre la toma de decisiones.
- Fomentar la mejora del estado actual de la atención en orientación vocacional en la Educación Media, Diversificada y Profesional de Venezuela.

El contenido propuesto para cumplir los objetivos del programa está articulado en torno a seis bloques temáticos:

- a) El conocimiento de sí mismo y de la situación personal.
- b) El conocimiento del mundo laboral: la profesión.

- c) El conocimiento del mundo de oportunidades de formación en el ámbito universitario y no universitario.
- d) La toma de decisiones: proceso, elementos, ejercicios.
- e) La planificación de acciones para llevar a cabo las decisiones tomadas.
- f) La orientación realista, acoplamiento personal a la decisión profesional.

10.9.3. LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA DMP (PLANIFICACIÓN Y DISEÑO)

Algunas consideraciones referidas al objeto de la presente evaluación (PDMP), entre ellas es necesario apuntar que el programa forma parte de la propuesta de orientación general del plantel, en consecuencia, está sujeto a la temporalización del mismo, los principales actores son los estudiantes, los docentes guías y el orientador del plantel. Constituyen los entes encargados de operacionalizarlo en el centro, de tal manera que para evaluar los resultados, creímos conveniente que dicho proceso fuese canalizado por la coordinadora de la implementación del programa (autora de la tesis), quien en primer momento se responsabilizó de la planificación y diseño del presente proceso evaluativo.

En este sentido, se puede sintetizar la evaluación de resultados de la siguiente forma:

10.9.3.1. FINALIDADES, OBJETIVOS Y CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Las finalidades y objetivos propuestos para la evaluación sumativa del programa “Decidiendo mi Profesión”, en concordancia con los tres criterios de evaluación, son cuatro. Primero, la evaluación de los medios y recursos utilizados en la implementación del programa; segundo, la evaluación del proceso de ayuda relacionado con el conocimiento personal, la información de carrera, la toma de decisiones, la planificación de acciones y la orientación realista; tercero, la evaluación de los formatos del cuaderno del alumno y del docente guía y en cuarto lugar, la evaluación de la utilidad del programa para la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes de educación media y diversificada. En este orden de ideas, concretamos las finalidades y los objetivos de la siguiente forma:

1. La evaluación de los medios y de los recursos utilizados en la implementación del programa, con una finalidad sumativa, que determina la eficiencia, cuyo objetivo es conocer la adecuación de los medios y de los recursos empleados y la acción orientadora generada a través de ellos. Busca lograr información sobre la operacionalización del programa en el colegio Pío XII en San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela.
2. La evaluación del proceso de orientación vocacional generado con el programa con finalidad sumativa, que corresponde al criterio de eficacia, cuyo objetivo es conocer el grado de utilidad para la toma de decisiones vocacionales logrado por los estudiantes al finalizar la aplicación del programa. Este objetivo implica:
 - 2.1 El conocimiento generado a partir de un diagnóstico previo sobre las necesidades de orientación vocacional en los estudiantes de educación media y diversificada, que plantea la correspondencia entre las necesidades de orientación vocacional de los alumnos y la intervención propuesta. En otras palabras, es partir de las necesidades diagnosticadas, que proporcionan al diseño de la propuesta la pertinencia, actualización, coherencia, aplicabilidad y fuerza motivacional para su implementación. Por otra parte, constituye el punto de partida para determinar el aprendizaje orientacional que ha generado la implementación del programa "Decidiendo mi Profesión".
 - 2.2 El conocimiento generado de la implementación del programa, que proporciona las posibilidades de modificación, adaptación y mejora de la propuesta, conocimiento este que posibilita una finalidad formativa con criterios de suficiencia, satisfactoriedad y eficacia.
 - 2.3 El conocimiento de los resultados del programa al final de su aplicación. Este conocimiento constituye la finalidad sumativa con criterio de eficacia..
3. La evaluación de la utilidad del programa en la toma de decisiones vocacionales en los estudiantes de educación media y diversificada. Esto es, la finalidad aplicativa con criterio de efectividad.

TABLA N° 44
DIMENSIONES EVALUATIVAS CONSIDERADAS

Aspectos sobre el qué se decide	Tipo de finalidad de la evaluación	Criterios de evaluación	Objetivos de la evaluación	
			Básicos - generales	Instrumentales de evaluación de eficacia
Los medios y recursos propuestos para la implementación	Sumativa	Eficiencia	.Conocer la adecuación y utilidad de los medios y recursos.	
El Proceso de Orientación Vocacional	Diagnóstica	Pertinencia Actualización Coherencia Aplicabilidad Motivación.	Conocer el grado de aprendizaje Orientacional logrado por los alumnos	Conocer las necesidades de orientación vocacional de los estudiantes de educación media y diversificada, para establecer concordancia con el diseño del programa.
	Formativa	Suficiencia. Satisfactoriedad. Eficacia		Conocer el proceso de implementación del programa para su posible mejora en la misma.
	Sumativa	Eficacia		Conocer los resultados del programa al final de la acción Orientacional.
La aplicación de lo aprendido en la toma de decisiones vocacionales.	Aplicativa	Efectividad	Conocer el grado de aplicación de lo aprendido en la toma de decisiones vocacionales.	

10.9.3.2. VARIABLES E INDICADORES

Las variables e indicadores sobre las que hay que recoger información en este proceso de evaluación de resultados son las siguientes.

A) Variables:

- A-1. Medios y recursos aplicados en la implementación del programa.
- A-2. Proceso de orientación vocacional generado con el programa.
- A-3. Aplicación de lo aprendido a través del programa.

B) Indicadores:

- Adecuación de las actividades propuestas a las necesidades de los estudiantes, referidas a orientación vocacional.
- Claridad y pertinencia de los objetivos desarrollados en los manuales e implicación de los actores.
- Interés mostrado por los docentes guías y estudiantes frente a los contenidos del programa
- Aplicabilidad de las actividades propuestas en los manuales.
- Comprensión de las indicaciones, instrucciones y contenidos de las actividades a desarrollar.
- Utilidad de los manuales para desarrollar el programa.
- Facilidad en el desarrollo del programa, generada a partir de los manuales.
- Suficiencia de los manuales en relación con la implementación del programa.
- Motivación inicial y expectativas de los docentes guías y estudiantes frente a los manuales.
- Participación de los docentes guías y estudiantes en la aplicación de los manuales.
- Comprensión de los docentes guías y estudiantes sobre el contenido de los manuales.
- Relaciones generadas entre los diferentes actores a partir de la aplicación del programa.

- Utilización de las estrategias de trabajo grupal e individual, sugeridas en los manuales.
- Temporalización del programa.
- Local utilizado en el desarrollo del programa.
- Organización y supervisión de la implementación del programa.
- Momentos, criterios y resultados de la evaluación del programa.
- Nivel de salida de los participantes.
- Valoración global del programa.
- Utilidad de lo aprendido en materia de orientación vocacional.
- Utilidad del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” en el contexto de la Educación Media y Diversificada venezolana.
- Utilidad de los manuales en la implementación del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”.
- Cumplimiento de la programación general.
- Cumplimiento de las previsiones.

10.9.3.3. METODOLOGÍA E INSTRUMENTACIÓN

Tener claridad en cuanto a los fines y objetivos que persigue el proceso de evaluación del programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”, determina los pasos a seguir en el mismo. En términos generales, la evaluación pautada tiende a verificar la mejora lograda en el ámbito de la orientación vocacional de la educación media y diversificada, planteada desde la escuela y dentro del currículum del nivel en estudio, concretamente desde la oferta de atención psicopedagógica del departamento de orientación del centro. En consecuencia, es significativo en primer lugar, determinar el grado de aprovechamiento del docente guía y del estudiante, destinatarios últimos del proceso de orientación aquí evaluado; y en segundo lugar, la aplicación que genera la implementación del programa propuesto, tanto en el docente guía al facilitar el proceso de orientación, como en los alumnos al hacer en forma consciente, responsable, organizada y pensada la toma de decisiones vocacionales.

La metodología propuesta en este caso se enmarca en un estudio de investigación evaluativa, de corte comparativo, pues hemos de contrastar los niveles de partida con los niveles de llegada de los destinatarios, por excelencia, del programa (los estudiantes), utilizando medidas cuantitativas y cualitativas, según sea el requerimiento.

La población objeto de la evaluación está conformada por los estudiantes a quienes se les aplicó el programa, los docentes guías que facilitaron el programa y el orientador del plantel.

La estrategia a seguir en la recolección de la información es la siguiente:

- a) Recoger información de los estudiantes sobre el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión”.
- b) Recoger información de los profesores guías y orientador del plantel, padres y directivo sobre el programa objeto de la evaluación.
- c) Recoger información sobre la eficiencia, eficacia y efectividad del programa DMP.

La recolección de la información sobre el programa en general, suministrada por los estudiantes, nos permitió tener un acercamiento sobre el impacto del mismo en ellos; la recolección de la información de todas las fuentes informantes involucradas en el programa nos proporcionó una visión general sobre los objetivos logrados, su eficiencia, eficacia y efectividad, útiles en la toma de decisiones sobre el programa.

La manera operativa de llevarla a cabo, supuso el cumplimiento de los siguientes pasos:

- Una vez concluida la implementación del programa en el colegio Pío XII, se procedió a la aplicación del cuestionario de opinión sobre el programa de orientación vocacional “Decidiendo mi Profesión” a los estudiantes.
- Concluida la aplicación del programa objeto de evaluación se procedió a aplicar entrevistas y se aplicaron escalas de estimación a padres, docentes guías y directora a fin de recoger información sobre la eficiencia, efectividad y eficacia del programa en cuestión.

- Durante la aplicación y etapa final del programa se procedió a realizar observaciones y análisis de las sesiones.

La determinación previa de variables e indicadores permite tener claridad sobre las cuestiones específicas a tener en cuenta a la hora de recoger la información. En este sentido, se elaboran los instrumentos conformados por ítems, cuya aplicación proporciona los datos necesarios para hacer los análisis respectivos. En el diseño de esta evaluación se han construido escalas de estimación, protocolos de observación, protocolos de entrevistas, diarios de horas de guiatura, adaptados a las fuentes informantes, al momento de recolección y a los objetivos de la evaluación.

Al igual que en la evaluación de proceso, para la evaluación de resultados disponemos de fuentes directas y fuentes indirectas de información.

1. Las fuentes directas de información son:

TABLA N° 45

FUENTES DIRECTAS DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Implicados	Instrumentos
Participantes: - Estudiantes. - Docentes guías. - Orientador del plantel. Padres y Directora	Entrevistas, Observaciones, Escalas de estimación, Diarios de horas de guiatura.

2. Las fuentes de información indirecta son:

- El programa de orientación vocacional DMP
- Informes de evaluación de expertos.
- Otra documentación.

10.9.3.4. EQUIPO DE EVALUACIÓN

La evaluación de resultados del programa de orientación vocacional DMP requiere de un trabajo colaborativo, participativo, conjunto y dirigido por equipo cuya acción este

centrada en la posible mejora de la acción de la escuela en el área de la orientación vocacional. En este sentido, se requiere de la acción de la directora, los profesores guías de plantel, el orientador, los estudiantes, el asesor técnico de la implementación del programa y personas ajenas al programa con funciones y roles diferentes.

TABLA N° 46
TIPOLOGÍA DE EVALUACIÓN Y SUJETOS IMPLICADOS

Tipo de evaluación. Implicados	Evaluación de la eficiencia	Evaluación	Eficacia en	Sentido amplio	Evaluación de la efectividad
		Evaluación diagnóstica	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	
Participantes		x	x	x	x
Directivo					x
Docentes Guías			x	x	
Padres					x
Orientador plantel			x	x	x
Equipo evaluador y asesor técnico de la aplicación	x	x	x	x	x

El equipo de evaluación esta configurado de siguiente manera:

- Un asesor de evaluación, ajeno al programa y a su implementación..
- El Orientador del plantel.
- El asesor técnico de la implementación del programa.
- El asesor en tratamiento estadístico de datos y control del proceso.

El equipo de evaluación tiene como funciones las siguientes:

- El diseño del plan de evaluación.
- La elaboración de los instrumentos de recogida de información.
- La coordinación de la recolección de los datos.
- El análisis de la información.
- La elaboración del informe, las recomendaciones y propuesta de mejora sobre el programa y su implementación.

10.9.4. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

La evaluación de resultados se llevó a cabo con los objetivos expresos de: evaluar los medios y recursos utilizados en la implementación, evaluar los formatos del cuaderno del alumno y del cuaderno del profesor guía, evaluar la ayuda prestada a los destinatarios mediante el programa propuesto y, finalmente, evaluar la utilidad del programa en la toma de decisiones vocacionales de los alumnos.

En cuanto a la evaluación de los recursos utilizados en la implementación del programa DMP, la evaluación de proceso demostró las bondades y fortalezas del programa, al mismo tiempo que evidenció algunas limitaciones presentadas. En términos generales, se pudo determinar que los formatos del programa son considerados por los implicados como buenos, útiles en el desarrollo de la tutoría de orientación vocacional para el nivel educativo, fácilmente adaptable a las necesidades y características de los estudiantes de educación media. También se evidenció la necesidad de formar a los docentes guías en el ámbito de la tutoría psicopedagógica. Se constató la importancia de la temporalización del programa, y se manifestó claramente que el suministro de los manuales a los profesores guías y a los alumnos ha de ser efectiva, pues aún cuando los padres y los directivos prestan su apoyo para la implementación, el suministro de materiales fue penoso.

Por otra parte, en nuestro medio se hace necesario una motivación y supervisión muy bien llevada, tanto a docentes guías como a estudiantes, por cuanto no existe la cultura académica de planificar acciones para atender al estudiante en su crecimiento personal y profesional. La conducta inicial observada en los destinatarios frente al desarrollo del programa fue de impacto, reacción adversa, contradictoria a lo expresado verbalmente en los encuentros de motivación inicial. Los docentes no cumplen con regularidad las tutorías y los estudiantes no estaban acostumbrados a recibirlas; por lo tanto, no resultó fácil en las primeras horas de implementación, el cumplimiento de las actividades. Paulatinamente, el interés de ellos fue creciendo y felizmente se concluyó la aplicación.

Estas afirmaciones encuentran un fundamento en la información que a continuación se presenta en la siguiente tabla.

TABLA N° 47
OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Las Actividades del programa han sido Interesantes	Nada	Poco	Interesantes	Muy Interesantes
Primera Sesión	-	9,46%	28,38%	62,16%
Segunda Sesión	-	6,76%	22,97%	70,27%
Tercera Sesión		8,11%	16,22%	75,68%
Cuarta Sesión		4,05%	24,32%	71,62%
Quinta Sesión	-	4,05%	14,86%	81,08%
Interés General	-	2,70%	14,86%	82,43%

De ella se puede deducir que, en principio, los destinatarios presentaron una conducta expectante y que paulatinamente, fueron encontrando respuesta en el programa a sus interrogantes. Se evidenció un claro cambio de conducta frente al programa.

Al examinar la utilidad del contenido del programa para la toma de decisiones, la información de carrera suministrada y la ayuda que éste prestó a los estudiantes, se confirmó mediante conversaciones informales, entrevistas y la escala de estimación aplicada que el tema de la toma de decisiones surtió beneficios considerables en los destinatarios. Inicialmente no se manejaba con claridad el proceso decisorio y el programa les facilitó los elementos fundamentales para poder decidir en forma consciente, firme y responsable. Por otra parte, el 95,95% de los participantes consideró de gran utilidad el programa y la información de carrera obtenida. A continuación se presenta la tabla que contiene la información que soporta las anteriores afirmaciones.

TABLA N° 48
AYUDA, INFORMACIÓN Y UTILIDAD DEL PROGRAMA DMP

	Nada Útil	Poco Útil	Útil	Muy Útil
Utilidad del contenido programático en toma de decisiones		4,05%	18,92%	77,03%
			95,95%	
Información brindada por el programa		4,05%	18,92%	77,03%
			95,95%	
Ayuda del programa		4,05%	14,86%	81,08%
			95,95%	
Lenguaje utilizado en el cuaderno		1,35%	18,92%	79,63%
			98,65%	

En la pregunta abierta del instrumento de evaluación (Escala de estimación) referida a las mejoras del programa y en las entrevistas, los destinatarios proponen las siguientes:

1. Utilizar mas tiempo para el desarrollo de las actividades.
2. Ofrecer tutoría orientadora desde el séptimo grado.
3. Continuación del proceso de tutoría de orientación vocacional en todos los niveles educativos del sistema.
4. Actualización constante de la información de carrera.
5. Asignación de un horario adecuado para cumplir el programa.
6. Formar los docentes guías en el área psicopedagógica.
7. Mejorar la distribución de los manuales y la asistencia de los estudiantes.
8. Asesoría permanente a los estudiantes y docentes con el orientador del plantel.
9. Planificación de la acción psicopedagógica del centro.

Cumplido el proceso de aplicación y evaluación del programa DMP se puede afirmar que los resultados obtenidos son positivos, los objetivos del programa y de las evaluaciones se cumplieron, el aprendizaje logrado por los participantes se evidenció y la autora de la presente tesis, guiada por el director logró cumplir un proceso de investigación científica que le reporto un conocimiento altamente gratificante.

