



EDUCACIÓN PARA A CARREIRA E INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS: UNHA REFLEXIÓN TEÓRICO-CRÍTICA

Manuel OJEA RÚA

Sonia FERRO CID

*Equipo de Orientación Específico Provincial de Ourense
Universidade de Vigo. Campus de Ourense.*

RESUME

Os programas de educación para a carreira, sobre todo aqueles que están baseados no concepto evolutivo da madurez e a conducta vocacional, teñen como obxectivo básico promover a toma de decisións das persoas para a transición á vida adulta, utilizando o desenvolvemento do concepto de sí mesmo como un elemento relacional básico para a futura toma de decisións académica e profesional dos xoves.

Pero, a persoa apréndese de e na experiencia, aprende (autoaprende) do que fai e do resultado das súas accións, sendo o curso de acción o concepto clave no que consiste a persoa como suxeito activo. Polo que, a construción do autocoñecemento é un proceso dinámico caracterizado pola propia acción persoal no contexto no que se desenvolve, o que recomenda a búsqueda de modelos educativos globais, favorecedores da planificación educativa que fuxan da artificialidade dos programas illados a prol dun proceso interactivo entroncado na realidade mesma, onde, por outra banda, sitúanse as metas que se que- ren conseguir.

Desde este punto de vista, os proxectos de traballo implican un modelo de educación

global que poden constituir unha alternativa importante na procura dunha axeitada educación para a carreira.

INTRODUCCIÓN

Co fin de proporcionar un marco persoal que axude ós xoves, e a tódalas persoas en xeral, a facilitarlles a adquisición de habilidades para ingresar no mundo do traballo, así como a comprometerse activamente coa familia e a comunidade, a educación para a carreira (Herr, 1969; 1972) asume un matiz de comprensividade curricular (Gysbers e Henderson, 1988), que contén, tanto unha parte integrada como un compoñente independente do programa educativo xeral. Isto implica o deseño de programas comprensivos institucionais que perminten recoller programas específicos de educación e orientación para a carreira (Rodríguez Moreno, 1992).

1. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA A CARREIRA

Como pode verse seguidamente, os diferentes modelos de educación para a carreira, aunque con diferencias metodolóxicas nos aspectos sustanciais son semellantes.

O modelo estadounidense (do que se destaca o MCGP –*Programa de Orientación Comprensiva de Missouri*– de Gysbers (1978) e Gysbers e Moore (1974; 1981), presenta os seguintes presupostos básicos son: 1) estreitar a relación entre a escola e a comunidade, 2) relacionar o programa escolar coas necesidades do alumnado, 3) promover as oportunidades para a orientación e o desenvolvemento a tódalas persoas, 4) extender o proceso de orientación máis alá da escola, 5) promover a flexibilidade nas actitudes, destrezas e coñecementos, 6) eliminar a distinción entre a educación con propósitos profesionais e a educación xeral e académica.

Para acadar estes obxectivos, o modelo propón atender ó principio de globalización e individualización, tanto en canto á responsabilización de tódolos axentes da comunidade como á amplitude das metas do programa, así como ten en conta as necesidades individuais dos estudantes realizado a través de procedementos de fusión curricular na planificación dos centros educativos.

O modelo canadense (Pelletier, Noiseaux e Bujold, 1974), propón un proceso mixto, ben integrado totalmente no currículo, ben de xeito paralelo, baseado nas teorías de desenvolvemento vocacional e da aprendizaxe, co fin de obter: 1) as actitudes de planificación e de exploración da carreira, 2) un concepto vocacional do sí mesmo, 3) un mellor coñecemento das posibilidades do mundo escolar e profesional, 4) os procedementos para a toma de decisións e técnicas de consecución e conservación do emprego.

Dentro dos modelos europeos, o modelo británico (Law e Watts, 1977); o modelo alemán (Kledzik, 1985); o modelo francés (Guichard, 1988); ou o modelo belga, entenden a educación para a carreira como un proceso para desenvolver ó longo de toda a escolaridade, co fin de adquirir os seguintes dominios básicos: 1) coñecemento de sí mesmo, 2) coñecemento do mundo laboral, 3) toma de

decisións, 4) formación de transición ó emprego, e 5) prepararse para aprender ó longo de toda a vida.

O modelo español, representado, entre outros, polo programa “Tengo que Decidirme” (TDQ) de Álvarez Rojo (1991), fundaméntase nas teorías evolutivas da madurez vocacional, cos obxectivos seguintes son: 1) sensibilizar ós estudantes sobre a necesidade de reflexionar sobre o seu futuro, 2) entrenamiento básico no coñecemento de sí mesmo, 3) entrenamiento na toma de decisións, 4) desenvolver as destrezas e as habilidades cognitivas necesarias, 5) formar actitudes ante a ocupación e o desenvolvemento profesional, 6) analizar o mundo laboral.

Para acadar os devanditos obxectivos, os programas empregan unha metodoloxía construtivista activa que fomenta o desenvolvemento da aprendizaxe significativa, funcional e activa, a través da interacción colectiva en pequenos grupos e o traballo autónomo.

Posteriormente centrámonos no programa TQD co fin de situar o discurso.

2. OBXECTIVOS XERAIS DOS PROGRAMAS.

O programa TQD

A pesar das diferencias entre os diferentes modelos, en xeral a súa estrutura fai referencia a tres elementos básicos: 1) o coñecemento de sí mesmo, 2) o coñecemento do mundo laboral e preparación para a vida activa e 3) un proceso de toma de decisións. Deste xeito, o autocoñecemento ou concepto de sí mesmo convértese nun elemento determinante na elección vocacional, a través dun proceso de clarificación e traslación do concepto ós termos vocacionais.

Así, por exemplo, os contidos do programa TQD de Álvarez Rojo (1991), fan referen-

cia a: 1) “a miña situación persoal”, que persegue unha aprendizaxe do coñecemento de sí mesmo e da súa realidade familiar, 2) a profesión e o mundo do traballo, que pretende a análise das características do mercado de traballo, 3) o mundo dos estudos, encol ás posibilidades de formación que oferta a sociedade, e 4) “Tengo que decidirme”, coma a a asimilación dos procesos anteriores para a toma de decisións consecuente.

Para acadar estes principios, TDQ emprega unha metodoloxía de descubremento experiencial (Ausubel, 1983) derivadas do cognitivismo e froito de autores como Piaget, Bruner ou Vygotsky. Espérase que os estudantes, a través da interacción grupal e a facilitación e a animación titorial, aprendan quen son, cal é o mundo que os rodea, constrúan habilidades de resolución de problemas e, consecuentemente, a partir do coñecemento construído, realicen unha axeitada toma de decisións.

Nunha avaliación do programa TQD (Cruz, 1997), obsérvase como, en efecto, a valoración xeral dos docentes concorda coa opción denominada “normal”, sendo destacable que tódolos profesores consideran que o programa servíu para que os alumnos se coñezan mellor (do 55, 5% e o 44, 4% respectivamente consideran que o programa axudoulles bastante ou moito no desenvolvemento dos aspectos traballados). Esta percepción positiva é tamén recollida polos propios estudantes, mentres que as valoracións móstranse máis baixas en ambos colectivos respecto ó coñecemento sobre procedementos de toma de decisións.

Agora ben, a percepción que o profesorado e o alumnado manifesta cara a eficacia do TQD nos procesos de autocoñecemento ten como punto de partida a existencia dun concepto de sí mesmo como algo estático que espera ser descuberto (coñecido) pola persoa, pero habería que preguntarse se, en efecto, é acertada dita hipótese inicial.

3. O CONCEPTO DE SÍ MESMO

En efecto, o concepto de sí mesmo debe ser considerado un esquema (Markus, 1977; Neisser, 1976) no só diferente doutras estruturas cognitivas, senón como a estrutura central e primeira a través da cal flúe a información. Scriven (1966) mantén que o sí mesmo é a primeira estrutura organizativa en aparecer no procesamento da información e, polo mesmo, o determinante central do mesmo.

Pero, o autocoñecemento, como toda actividade cognitiva, é unha actividade en proceso, en devir. Non consiste nun acto único, indiferenciado e instantáneo, senón que consta de varios actos desplegados en secuencia (de acción), artellados e interrelacionados. Aínda sen acudir a modelos de procesamento da información, o coñecemento de sí mesmo é un proceso e como tal ten que ser realizado no tempo, na duración e sucesión dos elementos que o integran. L'Écuyer (1985), por exemplo, realizou un amplo estudio sobre o proceso de modificación das percepcións centrais e secundarias nas persoas entre os 3 e os 20 anos de idade e establece que na construción deste proceso cambiante existe unha colaboración relacional inseparable entre o individuo e a sociedade.

Se “a persoa é o que fai” no intre dun concepto secuencial e principio de acción e non un mero produto ou resultado da experiencia pasada. A súas características son a dinamicidade, a intencionalidade, a unidade interna, a globalidade, o autodesenvolvemento, a determinación social e a significación persoal. Non se trata pois só dunha individualidade illada, senón dun individuo en sociedade e inxerto no marco dunha actividade conxunta social que se define a sí mesmo pola súa actuación sobre o mundo externo. Pero o suxeito axente non actúa unicamente sobre o mundo externo, e non só se involucra nun proceso de construción debido a influencias de tipo exterior, ademais diso, como di Harre (1982), intervén sobre sí mesmo e constrúese a sí mesmo

mediante patróns de acción aberta que se autotranscenden e se autosuperan na novidade e no cambio.

Estas accións abertas xeneran unha progresión comportamental xalonada polos fitos dunhas metas sucesivamente logradas. Os logros persoais son sempre, nalgunha medida autoloxros (autorrealizacións), que constitúen un proceso de formación da persoa baixo unha perspectiva sobre a personalidade mesma como proceso, como devir, como chegar a ser, facerse, como construción ou creación en acto.

A persoa, entón, créase, faise nun sentido real, obxectivo e material (e non só sobre convencións verbais ou mentais). A súa xénese ten lugar a través de procesos de maduración e aprendizaxe ó longo de toda a vida a través do curso aberto da acción. E ese mesmo curso constrúese e, pola súa mediación, o suxeito axente fórxase, fabricase, sendo a persoa suxeito axente á vez que é obxecto desa forxa (Asmolov, 1983; Lomov, 1982; Magnusson e Törestad, 1993; Radzikhovskii, 1984).

A persoa apréndese de e na experiencia, aprendemos do que pasa, do que nos pasa, pero aprendemos sobre todo do que nós mesmos facemos e do resultado das nosas accións, sendo o curso de acción no que consiste a persoa como suxeito activo tamén curso de aprendizaxe e da construción da personalidade.

Pois ben, nada disto sería posible sen a posibilidade de que a persoa tome en sí mesmo decisións. Segundo Rubin (1993) e Asmolov (1983) a nosa historia é a historia das opcións que asumimos e das alternativas que rechazamos.

Esta visión da persoa como procesador activo e non só como sistema homeostático de redución de tensións acrecenta o interese polo estudio cognitivo dos procesos e non só de dimensións máis ou menos estáticas que puideran definir a unha persoa e sobre a base da cal ela mesma actuaría. O reto é, pois, especificar progresivamente os procesos que

representan os intentos activos dun suxeito para comprender o mundo, tomar o control e acadar a súas metas (Cantor e Zirkel, 1990).

4. GLOBALIZACIÓN CURRICULAR

Por isto máis que tratar de reflexionar puntualmente sobre conceptos como o sí mesmo sobre a base dun programa pasivo estándar, a persoa necesita vehículos reais de acción propios, sobre os cales actuar e así crearse e construírse a sí mesma, sendo esta (a persoa) e o ambiente no que se desenvolve e os ámbitos sobre o que actúa cambiantes continua e recíprocamente.

Deste xeito pode constituir unha alternativa de estudo a planificación de procesos de acción propios sobre os que actuar (e tamén rexeitar) antes que repensar estáticamente o *self* como propoñen os devanditos programas de educación e orientación para a carreira actuais.

Sendo precisamente o obxectivo final a toma de decisións para a vida, a acción non pode desvincularse desta como realidade propia de traballo, polo que son propostas de maior interese a planificación educativa dun proceso máis amplo enmarcado nos denominados **proxeitos de traballo** dos que, a educación para a carreira, constitúe unha parte esencial dos obxectivos propios do currículo escolar. Estes recollen, entre outros, dos tipos de programas específicos: 1) a fusión de programas de *servicios interactivos coa comunidade* (Appel e Beane, 1997; Blyth e Siato, 1996; Horvath, 1999; Lowe, 1995; McPherson, 1997), e 2) programas baseados no proceso de *resolución de problemas* (Bianchi, 1980; Harris e outros, 1999; Martínez, 1991; Rivas e Ardit, 1990; Sánchez, 1993; Varios Autores, 1983).

Precisamente, nos proxectos de traballo (Dewey, 1989; Hernández e Ventura, 1992; Monereo, 1995; Ventura, 1996; Ventura e Hernández, 1995) a atención céntrase na actuación (acción), no que o grupo decide

sobre qué tema quere traballar, que quere coñecer sobre o tema (interese), e sobre el comenza a buscar información (construcción), onde o seu obxectivo está máis centrado en darlle resposta ás preguntas planexadas que como deben tratarse estas. Os proxectos de traballo serían outra forma de denominar ós “centros de interese”, e constitúen unha nova forma de responder á necesidade de globalización curricular, xa que experiencia e coñecemento son un só proceso que deberán levar a asumir a realidade como unha totalidade.

CONCLUSIÓNS

Se asumimos o concepto do *self* desde o punto de vista da acción-actividade e a dinamicidade, entón parece recomendable abandonar as prácticas estáticas e artificiosas para a consecución do autoconhecimento, en canto medida previa relacionada coa toma de decisións vocacional. Polo contrario, condúcenos cara a planificación dun traballo caracterizado pola capacidade de acción real dos propios individuos, a través da súa participación activa na comunidade social, na que, asemade, atópanse as metas-obxectivo que se pretenden. Os programas interactivos no entrenamento de habilidades de toma de decisións e resolución de problemas deben complementar ás prácticas educativas globais (Bradley e Jarchow, 1998), pero nunca substituilas. O seu fin último é precisamente facilitar o achegamento da vida e a escola da maneira máis natural posible xenerando as estratexias necesarias que faciliten o desenvolvemento simultáneo nos devanditos ámbitos.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). *¡Tengo que decidirme!* (Cuadernos del alumno-tutor). Sevilla: Alfar.
- APPEL, M. W., & BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ASMOLOV, A. G. (1983). The subject matter of the psychology of personality. *Soviet Psychology*, 23-43.
- AUSUBEL, D. P. & outros (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BIANCHI, A. E. (1980). *Metodología de la decisión correcta*. Buenos Aires: Troquel.
- BLYTH, A., & SIATO, N. (1996). *The national service-learning initiative: finding from the learning through service survey set*. Minneapolis, Minn.: Search Institute.
- BRADLEY, L. J., & JARCHOW, E. (1988). The school counsellor's role in globalizing the classroom. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20 (3), 243-251.
- CANTOR, N. & ZIRKEL, S. (1990). Personality, cognition and purposive behavior. En L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guilford Press.
- CRUZ, J. M. (1997). *Evaluación de programas de educación para la carrera. Una investigación sobre el ¡TDQ!*. Sevilla: Kronos.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos (1910-1930)*. Barcelona: Paidós.
- GISBERS, N. C. (1978). Remodeling your guidance program while living in it. *Texas Personnel and Guidance Journal*, 6 (2), 53-61.
- GYSBERS, N. C., & HENDERSON, P. (1988). *Developing and managing a school guidance program*. Alexandria, V. A.: American Association for Counseling and Development.
- GUICHARD, M. J. (1988). Organisation de l'orientation scolaire et professionnelle dans la France. *Educational and Vocational Guidance*, 48, 2-12.
- GISBERS, N. C., & MOORE, E. J. (1981). *Improving guidance programs*. Endwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HARRE, R. (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza.
- HARRIS, B.; KHOLMER, K., & KIEL, R. D. (1999). *Crime scene investigation*. U. S. Colorado: Teacher Ideas Press.
- HERNÁNDEZ, F. (1996). Para comprender mejor la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 48-53.
- HERNÁNDEZ, F., & VENTURA, M. (1992). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.

- HERR, E. L. (1969). Unifying an entire systems of education around a carrer development theme. *National Conference on Exemplary Projects an Programs on the 1968 Vocational Education Amendement*. Atlanta.
- HERR, E. L. (1972). *Review and synthesis of foundactions for career education*. Columbus: Ohio State University.
- HORVATH, P. (1999). The organization of social action. *Canadian Psychology*, 40 (3), 221-231.
- KLEDZIK, U. J. (1985). Arbeislehere. A new field in lower secondary education. *Educational and Vocational Guidance*, 45-46, 24-28.
- LAW, B., & WATS, A. G. (1977). *Schools, carees and community*. London: Church Information Office.
- L' ÉCUYER, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LOMOV, B. F. (1982). The problem of activity in psychology. *Soviet Psichology*, 55-91.
- LOWE, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Narcea.
- MAGNUSSON, D., & TÖRESTAD, B. (1993). A holistic view of personality. *Annual Review of Psychology*, 44, 427-452.
- MARKUS, H. (1977). Self-schemata and procesing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- MARTÍNEZ, R. (1991). El proceso de toma de decisiones. En R. Martínez y Yela (coords.), *Pensamiento e inteligencia; Tratado de psicología general* (vol. 5). Madrid: Alhambra.
- MCPHERSON, K. (1997). Service learning. *School in the Middle*, 6 (3), 9-15.
- MONEREO, C. (1995). De los procedimientos a las estrategias: Implicaciones para el Proyecto Curricular. Investigación y Renovación escolar. *Investigación en la escuela*, 37, 21-37.
- NEISSER, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman.
- PELLETIER, D.; NOISEAUX, G., & BUJOLD, R. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Montreal: McGraw-Hill Ryerson Ltd.
- RADZIKHOVSKII, L. A. (1984). Activity, structure, genesis and units of analysis. *Soviet Psychology*, 35-53.
- RIVAS, R., & ARDIT, I. (1990). *La toma de decisiones vocacionales*. Valencia: Consellería d'Eduació, Generalitat Valenciana.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). La integración de la educación para la carrera profesional en el currículum escolar. *Actas de las IV Jornadas d'Orientació sobre Educació per a la carrera profesional*. Barcelona: ACOEP.
- RUBIN, T. I. (1993). *Superar la indecisión*. Barcelona: Grijalbo.
- SÁNCHEZ, M. (1993). *Aprender a pensar: Planifica y decide*. México: Trillas.
- SCRIVEN, M. (1966). The contribution of philosophy of the social sciences to educational development. En G. Barret (ed.), *Philosophy and educational development*. London: Harris and Company.
- VARIOS AUTORES (1983). *Proyecto Inteligencia. Serie 5: Toma de decisiones. Manual del profesor*. Caracas: Ministerio de Estado para la Educación.
- VENTURA, M. (1996). ¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos? *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 58-62.
- VENTURA, M., Y HERNÁNDEZ, F. (1995). ¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes?. Un proyecto de trabajo de educación artística de 5 años. *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 62-67.