

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL ESTUDIO DE CASOS

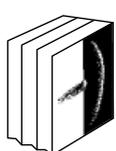
Trinidad Donoso-Vázquez · Angelina Sánchez Martí



**ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Y PROFESIONAL.
ESTUDIO DE CASOS**

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL. ESTUDIO DE CASOS

Trinidad Donoso-Vázquez
Angelina Sánchez Martí



isep
intervención

Publicaciones del Instituto
Superior de Estudios Psicológicos

© Trinidad Donoso-Vázquez, Angelina Sánchez Martí
© ISEP
© Diseño de cubierta: Carles Pallés

Diseño y maquetación: Futura Activa. Consultoría de Formación.
C/Guitard, 44
08014 Barcelona (España)
Telf.: 93 487 17 88
Email: info@futuraactiva.com
www.futuraactiva.com

ISBN: 978-84-95647-85-6
Depósito Legal: B 7446-2013
Impreso en Barcelona

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. LA ORIENTACIÓN A LO LARGO DEL DESARROLLO VITAL: LAS TRAYECTORIAS VITALES-PROFESIONALES	5
Claves del modelo.....	6
2. CARACTERÍSTICAS DEL DIAGNÓSTICO EN PERSONAS ADULTAS.....	7
La edad.....	7
Decisiones vinculantes	8
El papel de las personas referentes y su participación en el diagnóstico	8
Las vivencias de los problemas humanos por parte de las personas adultas	9
3. CARACTERÍSTICAS DEL DIAGNÓSTICO EN ADOLESCENTES Y JÓVENES.....	11
4. EL ESTUDIO DE CASOS COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE.....	13
5. EL PROCESO DE ANÁLISIS DE CASOS.....	15
Un proceso centrado en el mundo adulto	15
La recogida de información inicial	15
Fases del proceso	17
Niveles de conciencia en cada fase del proceso.....	19
6. LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL COMO PROCESO EDUCATIVO	21
El diagnóstico para el acceso a un puesto de trabajo.....	23
Análisis de necesidades de inserción a través de la entrevista: casos Quino y Roque	26
Objetivos de los casos	26
Contenidos de los casos	26
Justificación de los casos	26

Caso Quino	27
Presentación del caso	27
Caso Roque	34
Presentación del caso.....	35
7. LAS TRANSICIONES Y LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES	39
Análisis de los condicionantes personales y sociales en las elecciones profesionales: caso Naroa	41
Objetivos	41
Contenidos	41
Presentación del caso	43
Áreas exploradas	46
Análisis de los procesos de toma de decisiones: caso Ilex	56
Objetivos	56
Contenidos	56
Presentación del caso	57
8. LA IMPORTANCIA DE LAS CREENCIAS IRRACIONALES Y LOS CONDICIONANTES INTERNOS EN LA TOMA DE DECISIONES	79
Análisis de la complejidad de los problemas humanos: caso Luma	81
Objetivos	81
Contenidos.....	81
Justificación del caso	82
Presentación del caso	83
9. LA SELECCIÓN DE PERSONAL	87
Análisis de una candidata para un puesto de trabajo: caso Marcia	89
Objetivos	89
Contenidos	89
Presentación del caso	90
10. EL DIAGNÓSTICO GRUPAL	97
Proceso y desarrollo de un caso grupal de orientación educativa	99
Objetivo del diagnóstico grupal	99
Qué se conoce sobre el grupo	100
Áreas y variables a explorar	100
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

INTRODUCCIÓN

Este es un libro pensado y escrito para la docencia en educación superior de asignaturas relacionadas con el diagnóstico en orientación profesional, la inserción sociolaboral, la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico en educación.

Es fruto de muchos años de trabajo en estas temáticas donde se han elaborado los casos a partir de sucesos reales, posteriormente aplicados en clase, perfilados académicamente y comprobada su utilidad en el aprendizaje del alumnado. Todos los casos que se presentan han dado excelentes resultados como metodología de aprendizaje en cada una de las dimensiones que le son propias.

Este libro responde a una demanda del alumnado y del profesorado. La metodología del estudio de casos se nos ha revelado en todos estos años como una gran fuerza para ayudar a los futuros profesionales a aplicar los constructos teóricos y a transferir los aprendizajes realizados en clase a la vida real.

A lo largo de los años muchos profesores y profesoras nos han hablado de la falta de casos para una orientación educativa y profesional. Hemos querido ofrecer esta publicación para paliar esta ausencia.

El profesorado es clave en este libro. No está pensado para ser utilizado de manera independiente por alumnas y alumnos, estos deben contar con la ayuda del profesorado para: guiar en la resolución del caso, plantear las bases teóricas que se trabajan en el caso y gestionar las metodologías que se combinen con el caso para llegar a sacar el máximo provecho a los temas trabajados.

Este libro no es un libro de teoría, no pretende serlo y no puede emplearse como tal. Está organizado de manera que se ofrece una pequeña explicación de términos teóricos relacionados con ese caso en concreto, pero solo es una mera introducción a los temas y su amplitud debe ser desarrollada por el profesional educativo.

Antes de entrar en los casos que se ofrecen para analizar, presentamos una panorámica de cómo entendemos la orientación a lo largo del desarrollo vital, las características del diagnóstico en las personas adultas y adolescentes, el proceso de diagnóstico en estos colectivos y las ventajas asociadas a la metodología de aprendizaje basada en el estudio de casos.

En cada caso presentamos los objetivos que pueden conseguirse con él, un guión de alternativas metodológicas combinadas para realizar las sesiones de clase, una guía de cuestiones a plantearse para la realización del caso y otras actividades relacionadas con ese caso en concreto y que pueden ayudar a complementar las temáticas que se trabajan.

Esperamos que esta publicación sea de gran ayuda para el profesional del diagnóstico y la evaluación psicopedagógica en educación superior y contribuya a la formación de futuros profesionales en estos campos.

1

LA ORIENTACIÓN A LO LARGO DEL DESARROLLO VITAL: LAS TRAYECTORIAS VITALES-PROFESIONALES

La orientación profesional ha desarrollado un cambio conceptual desde un enfoque centrado exclusivamente en los procesos laborales de la persona y en sus intereses profesionales a una preocupación por las trayectorias vitales y profesionales. En esta andadura, sus planteamientos han desembocado en una mirada global sobre las personas, considerando que no pueden desligarse dentro de esta las vivencias ligadas al mundo laboral de todas las demás vivencias que la envuelven en su "estar" y devenir en el mundo.

El planteamiento restrictivo de sus comienzos se ha abandonado para desarrollar su campo de acción hacia un marco mucho más amplio e inclusivo. Un marco acorde con las nuevas concepciones sistémicas.

Como seres conformados por múltiples realidades y evolucionando en múltiples contextos, las personas vivimos cada una de estas realidades de una manera global e interrelacionada. Como si formaran parte de un organismo dinámico y activo, cada una de estas realidades está conectada entre sí, recibe influencia de las otras y a la vez afecta a las demás.

Orientar a lo largo de toda la vida implica tener en cuenta las múltiples identidades en las que se mueve y a las que pertenece la persona. Ese marco incluye aquellos ámbitos donde se mueve la persona: el trabajo, la familia, el ocio, las relaciones sociales, las amistades; así como los complejos procesos que se dan dentro de ella: cognitivos, afectivos, comportamentales y espirituales. Todos estos ámbitos y procesos conforman su esencia, una manera de estar en el mundo, sentirse parte de él, responder a los requerimientos que le hace el medio y otros agentes, cubrir sus necesidades y desarrollarse como persona.

No podemos desligar, por tanto, cuando estamos trabajando en orientación profesional, todas estas identidades y contextos donde se proyectan las identidades.

Ejercer una función orientadora es estudiar, analizar, conocer a la persona en su conjunto para de esta manera poder ayudarla ya sea optimizando, resaltando, acompañando o modificando.

El primer paso dentro del proceso de intervención es el diagnóstico o la evaluación psicopedagógica que va a permitir la comprensión del "ser", alumbrar los contextos en los que está inmersa la persona, sus percepciones acerca de los mismos, las identidades construidas, las casuísticas que envuelven estas construcciones y, en definitiva, aprehender la totalidad de lo que queremos estudiar.

Concepto de diagnóstico

El diagnóstico es un proceso sistemático de recogida de información, valoración y toma de decisiones acerca de una persona o grupo de personas –constituidas en alguna unidad– e integrada/s en situaciones de enseñanza-aprendizaje; atendiendo por un lado a los ejes biopsicosociales por los cuales está constituido el ser humano, y por otro a los factores ambientales que influyen en sus relaciones con la realidad –tanto en su desarrollo (personal, social y escolar) como en sus percepciones, motivos y comportamientos–; entendiendo estos ejes y factores en una interrelación recíproca, y cuya finalidad última es siempre el desarrollo de la persona a través de un proceso de intervención orientadora. (Donoso, 1998)

CLAVES DEL MODELO

El concepto ofrece las claves del modelo que anima nuestra práctica. Vamos a resaltar tres elementos de la definición:

- El diagnóstico está encaminado a la toma de decisiones sobre las personas diagnosticadas. Esta toma de decisiones puede centrarse en la demanda o necesidad de una persona o en plantar las bases para programas de orientación o formación posteriores.
- La multiplicidad de variables que lo integran, sean de la propia persona o del medio.
- La finalidad última a la que debe tender un diagnóstico es el desarrollo personal mediante la intervención orientadora. Esta intervención puede aportar superación de limitaciones, capacitación personal y profesional, ayuda en estrategias y habilidades, etc.

Los procesos lineales y cerrados han dejado de ser válidos en el diagnóstico. Se apuesta por un diagnóstico cíclico, sistémico, relacional, mucho más abierto y conectado. Esta manera de concebir el diagnóstico es la que debe imponerse en la práctica y ser objeto de formación en los programas respectivos. Sin embargo, no podemos olvidar que el proceso de exposición escrita es siempre lineal y secuencial y tiende a no permitir observar la riqueza de las interacciones. Queremos hacer esta apreciación porque, tanto en la presentación de los casos como en su análisis, puede parecer que se pierde de vista este enfoque, cuando es simplemente la dificultad que entraña detallar los procesos dinámicos siguiendo un esquema escrito.

2 CARACTERÍSTICAS DEL DIAGNÓSTICO EN PERSONAS ADULTAS

Los casos presentados en este manual son básicamente de personas dentro de la juventud y la adultez, excepto un caso grupal dentro de la franja de la adolescencia.

Existen cuatro características que diferencian esencialmente un diagnóstico de personas adultas de un diagnóstico infantil: la edad como referente del análisis y las interpretaciones; el hecho vinculante que adoptan las decisiones; el papel que ejercen en el diagnóstico las personas referentes, y las características de los problemas vitales-profesionales.

LA EDAD

La primera de ellas, la edad como factor no referente del desarrollo, diferencia el diagnóstico infantil de niños y niñas e incluso de adolescentes del diagnóstico adulto. En la infancia, la edad se toma como referente para analizar si un niño o una niña se mantienen en un progreso madurativo acorde con su desarrollo. No se trata de clasificar para poner etiquetas, sino de conocer, para no cometer equivocaciones graves, el desarrollo madurativo en las distintas facetas humanas y los intervalos de edad en que esos avances y adquisiciones del desarrollo se dan. También es necesario tener un conocimiento de las variaciones, alteraciones y cambios propios de momentos evolutivos determinados, como es el caso de la rebeldía en los adolescentes, los miedos infantiles, los retrocesos evolutivos explicables por circunstancias relacionadas con la entrada de un nuevo miembro en la familia, etc. El dominio de los patrones evolutivos y su relación con la edad es un elemento básico en el diagnóstico infantil y su carencia puede acarrear equivocaciones imperdonables.

Sin embargo, en el diagnóstico de jóvenes y adultos la edad no puede ser considerada un factor de referencia. No puede definirse una normatividad por edad acerca de lo "correcto" o "incorrecto" en cuanto a trayectorias vitales y profesionales. La realidad actual es que las personas presentan un abanico muy amplio de edad para emparejarse, adquirir un trabajo con cierta estabilidad, decidirse por un campo profesional determinado, tomar decisiones respecto a tener o no descendencia, etc.

El error de tener la edad como referente en personas adultas se conoce como "edadismo", de hecho, considerar a la persona enmarcada en patrones fijos por la edad que tiene y a los cuales se ha de conformar puede conducir a interpretaciones equivocadas y que dañen a la persona (Padilla, 2001; 2002).

DECISIONES VINCULANTES

La segunda característica diferencial entre el diagnóstico infantil y adulto consideramos que es el papel que adoptan las decisiones en el mundo joven y adulto y que han de tenerse en cuenta.

En el mundo infantil y adolescente, las decisiones que se tomen con relación a elección de créditos en los estudios, recuperación de cursos, dedicación a actividades en el tiempo extraescolar, intervenciones variadas en cuanto a profesionales que puedan consultarse o intervenir y un largo etcétera, no tienen el carácter vinculante que adoptan las decisiones en la juventud y en la adultez.

Jóvenes y adultos ven comprometidos sus tiempos vitales, sus energías y sus trayectorias de una manera más clara y contundente en función de cada una de las decisiones que tomen. Toda acción es reversible, puede reconsiderarse de nuevo y plantearse nuevos cursos de acción de los iniciados en cualquier momento; pero cada una de estas decisiones tiene un costo en la vida del adulto, sea por el factor “tiempo vital”, sea por el factor “experiencia laboral y profesional” o sea, sin más, por el desgaste personal que supone; que obliga a considerar este punto como uno de los que diferencian el tipo de diagnóstico realizado en las edades infantiles de los que se realizan con adultos.

En términos prácticos, para el profesional esto implica atender especialmente a los procesos de toma de decisiones, a su estudio en el desarrollo de la vida de la persona y a orientar especialmente sobre este ámbito.

EL PAPEL DE LAS PERSONAS REFERENTES Y SU PARTICIPACIÓN EN EL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico infantil y adolescente ha de integrar a los agentes referentes para la persona, tenerlos en cuenta y hacerlos partícipes a lo largo de todo el proceso –tutores legales y responsables educativos (Donoso, 2011a)–. No es que sea aconsejable que participen en el proceso, es ineludible que lo hagan. Son las personas más significativas para el niño o la niña y para el adolescente. Su significación no viene solo de que se ocupan de ella en términos de cuidado, atenciones y educación en general, sino de que sus actitudes, comportamientos, expectativas, creencias, etc. están actuando sobre esa persona en desarrollo. Al mismo tiempo, en muchas ocasiones, son estas personas las que tienen que intervenir guiadas por el profesional o bien modificar actitudes y comportamientos; en todo caso, su papel no solo es de informar y acompañar en el proceso sino también de dotarse de estrategias encaminadas al objetivo que se haya planteado en esa evaluación.

En la juventud y adultez también hay una influencia de las personas referentes, ahora bien, la persona decide si quiere o no que participen en el diagnóstico, esta es la diferencia. Consideramos a estas personas en tanto que son figuras con impacto sobre la persona, pero la mayoría de las veces no participan de manera directa en el proceso. No podremos contar con sus informaciones ni orientarlas en cambios de comportamientos, actitudes y creencias. Esto no es posible por lo que anteriormente hemos explicado, es la persona la que decide si quiere que otras participen en el diagnóstico y sean conocedoras del proceso que se lleva a cabo o intervengan.

LAS VIVENCIAS DE LOS PROBLEMAS HUMANOS POR PARTE DE LAS PERSONAS ADULTAS

El último punto al que queremos aludir es la forma en que se viven los problemas relacionados con la trayectoria vital profesional por parte de las personas.

La mayoría de los problemas a los que nos enfrentamos no tienen una única solución, ni presentan una opción óptima. Delante de muchas decisiones lo que la persona experimenta es una incongruencia, una discrepancia que lo enfrenta a valores, principios, decisiones tomadas con anterioridad, personas referentes, etc. Las claves para solucionar el problema son señales ambiguas que no ofrecen alternativas claras de actuación y aparecen cursos de acción interdependientes.

La solución de la mayoría de problemas que nos encontramos en nuestras trayectorias exige establecer prioridades entre las soluciones disponibles basadas en la información acerca de ellos mismos y acerca de los elementos que están relacionados con ellos. No hay una solución óptima, ni una única solución, se ha de elegir aquella que simplemente maximiza ventajas y minimiza desventajas. Es posible, además, que los resultados sean imprevistos y que generen nuevos problemas.

Todo esto hace que la persona necesite una orientación encaminada a admitir la naturaleza imprevista, cambiante e incierta de las decisiones a las que ha de enfrentarse. Esto se combina con los planteamientos que se barajan hoy día sobre la incertidumbre a la que nos vemos sometidas las personas en un mundo complejo y global.

3

CARACTERÍSTICAS DEL DIAGNÓSTICO EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

Algunos de los elementos que consideramos que deben tenerse en cuenta en este momento evolutivo son:

- **Diagnóstico e intervención como un mismo proceso**

El diagnóstico no puede limitarse a la descripción de una realidad como puede ser el sujeto, el grupo o el contexto que esté analizando. Al mismo tiempo, debe hacerla consciente al sujeto para trabajar cómo optimizarla, superar deficiencias, desarrollar destrezas, etc. El diagnóstico y la intervención aparecen estrechamente unidos e incluso entremezclados a lo largo de todo el proceso.

- **Prever mecanismos de conexión con el currículo**

Dentro del marco escolar deberían analizarse aquellos procesos que pueden introducirse en el currículo. No es aconsejable aislar los procesos que deben estudiarse y trabajarse en un diagnóstico de todo el currículo escolar. Las materias deberían recoger parte de estos aspectos y trabajarlos. Del mismo modo, otras actividades que se realicen en el centro escolar deberían ir encaminadas a desarrollar aspectos del diagnóstico.

Algunos ejemplos de estos mecanismos son: el desarrollo de toma de decisiones, la búsqueda de información, la percepción de los propios intereses, etc.

- **Contextualizar el proceso**

La orientación a adolescentes y jóvenes debe realizarse desde el contexto concreto donde viven los sujetos. La presentación de vías alternativas de formación ha de haber estudiado con antelación el contexto ambiental en que se mueven los sujetos, ya que carece de sentido realizar una intervención en abstracto. Debe prestarse especial interés a las entidades y organizaciones enclavadas en el entorno, a las conexiones con la comunidad y a otros agentes orientadores, insertores o formadores que actúan en ese contexto.

- **Primar las referencias intrasujeto**

El marco de referencia de interpretación del análisis debería ser el estado del sujeto con relación a sí mismo y no a referencias normativas, a menos que estas referencias estén muy

enclavadas en dicho contexto o las muestras representen características muy similares en varios aspectos.

Algunas preguntas que puede plantearse el profesional: ¿Dónde está el sujeto en este momento? ¿Qué necesita? ¿Con qué posibilidades cuenta? ¿Cuáles son sus limitaciones más acuciantes?

- **Partir de un marco teórico**

Se ha de considerar el marco teórico de actuación que indique las variables relevantes del diagnóstico a ser tenidas en cuenta. En virtud de la amplitud de este marco teórico se analizarán las áreas que pueden incidir en los procesos de transición que se viven en secundaria, por ejemplo, incluyendo el papel de los referentes familiares y sociales y su incidencia en los procesos de toma de decisiones, en las expectativas y metas de los y las jóvenes, en las referencias profesionales que se establecen, etc. (Donoso, 2011b).

- **Seleccionar técnicas e instrumentos basándose en unos criterios claros**

Las técnicas e instrumentos utilizados deben adecuarse al alumnado concreto con el que estemos trabajando. Para ello deben tenerse en cuenta unos criterios (Donoso, 2000b; Donoso, Figuera, 2001), como son:

- Elegir los que se corresponden con el nivel de procesamiento de la información que tienen los sujetos.
- Escoger aquellos que sean capaces de captar la diversidad de situaciones de transición que puedan darse e incluso la diversidad del alumnado.
- Atender al nivel de capacidad comunicativa que posea el sujeto para inclinarse por uno u otro en función de cómo ponga en juego esa capacidad.

4

EL ESTUDIO DE CASOS COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

Trabajar con casos es una manera práctica y efectiva de trabajar y aprender ya que, a partir de un supuesto teórico, el alumnado entra de lleno en la práctica. El estudio de casos está en relación con el tipo de conocimientos que se quieran transmitir, si estos son de tipo práctico y aplicado, esta metodología resulta muy adecuada. Es una metodología muy rica, que aporta cantidad de conocimientos y experiencias que no serían vividas de ninguna otra manera.

En primer lugar, porque muchas veces si trabajamos la teoría sin ver la aplicación práctica, el aprendizaje se realiza de manera superficial o memorística, con la consiguiente pérdida de conocimientos debido a los procesos del recuerdo.

En segundo lugar, no sirve de nada "saber" la teoría si no se sabe aplicar. Una de las competencias de los estudios de educación superior es que el alumnado consiga la transferibilidad de los aprendizajes, es decir, que sea capaz de aplicarlos a situaciones distintas de las que se ha dado el aprendizaje y a personas y en contextos diferentes. Se pueden utilizar múltiples situaciones que aportan elementos y conocimientos que realmente se van a poner posteriormente en práctica en el mundo profesional.

Por una parte resulta cómoda en el sentido práctico, ya que permite experimentar casi en vivo y en directo casos reales que sirven de ejemplo de lo que pueden encontrarse en el mundo profesional. Por otro lado, requiere de mucha implicación y dedicación si se quiere profundizar.

Si al estudio de casos agregamos el trabajo en pequeño grupo, esto va a posibilitar comprender y profundizar mejor en relación con un trabajo individual debido a las interacciones y al diálogo que se origina.

Como elementos de dificultad para el alumnado hay que hacer constar que requiere mayor tiempo de dedicación que otros tipos de metodología y que la conciencia del desarrollo del aprendizaje se realiza de una manera más paulatina. Alumnos y alumnas comienzan sintiéndose perdidos y a medida que avanzan en la resolución de los casos van experimentando una subida en la curva del aprendizaje que sigue en aumento.

5

EL PROCESO DE ANÁLISIS DE CASOS

UN PROCESO CENTRADO EN EL MUNDO ADULTO

A todo lo expresado anteriormente, en cuanto a diferencias del diagnóstico infantil y adulto vamos a añadir las características propias del proceso a seguir.

LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN INICIAL

En principio, la exhaustiva recogida de información que tiene lugar en infantes y adolescentes no tiene cabida en personas adultas. Varias razones podrían argumentarse: el adulto tiene mucha más existencia temporal que el niño, el tiempo dedicado a recoger la primera información podría ser demasiado largo; los factores evolutivos que pueden condicionar a este último no tiene sentido analizarlos y profundizar en ellos en la edad adulta, han quedado en el pasado. Recordemos que no estamos trabajando en un proceso terapéutico. Aun así, es necesario recoger acontecimientos biográficos que dan información sobre la historia personal y las experiencias de un sujeto. El supuesto del que se parte es que la conducta pasada es el mejor predictor de la conducta futura. La clase de experiencias que una persona ha tenido y la manera en cómo se ha enfrentado a ellas predice mejor su conducta futura.

En este bagaje histórico entran tanto los factores familiares como educativos y otros que parecen ser decisivos en la elección. El desarrollo profesional está influenciado por experiencias ambientales de todo tipo (escuela, casa, relaciones, amigos).

Para que sea válida la información, han de referirse a datos validados objetivamente o a muestras de conducta sistemáticamente recogidas, puntuadas, comparadas y evaluadas con criterios específicos. Se han criticado este tipo de datos precisamente porque se ha cuestionado su objetividad y se han encontrado demasiadas fuentes de error.

Los datos objetivos sobre experiencias previas pueden presumirse o demostrarse por estar relacionados con la estructura de la personalidad, el ajuste personal o el éxito en propósitos sociales, educativos u ocupacionales (Owens, 1976).

Los datos pueden recoger información sobre:

- Datos de clasificación o simplemente demográficos.

- Hábitos y actitudes.
- Salud.
- Relaciones humanas.
- Dinero.
- Experiencias parentales, de hogar, niñez, adolescencia.
- Atributos personales.
- Estado actual, casa, esposa, niños.
- Oficio, aficiones, intereses.
- Escuela y educación.
- Autopercepciones.
- Valores, opiniones y preferencias.
- Trabajo.

Entre los instrumentos de medida existentes se encuentran: autobiografías, cuestionarios, diarios, recuerdos verbales, cartas y producciones expresivas y proyectivas (Rivas, 1995).

Existe una controversia sobre qué ítems deberían ser clasificados como biográficos, entre otras cosas porque este tipo de preguntas pueden variar en función de las siguientes dimensiones:

- Verificable/inverificable.
- Histórico/futurista.
- Conducta actual/conducta hipotética.
- Memoria/conjetura.
- Factual/interpretativo.
- Específico/general.
- Hechos externos/hechos internos.
- Estrictamente biográficos/actitudes.

Hay autores que defienden tanto una clase de datos como otros. Los que defienden ampliamente la introducción de este tipo de datos consideran que cuanto mayor información personal se recoja mejor será para hacer predicciones. Incluso podría incluirse algún ítem que responda a cuestiones de este tipo:

- ¿Qué he hecho?
- ¿Dónde he estado?

- ¿Qué creo?
- ¿Qué quiero ser?
- ¿Qué siento?
- ¿Para qué soy apto?
- ¿Qué me interesa?
- ¿Qué relaciones he tenido con otras personas?

El problema principal se refiere a las cuestiones a preguntar y cómo interpretar las respuestas.

Otros problemas van asociados a: a) que la cantidad de datos puede cansar al sujeto; b) que el sujeto espere una respuesta directa de qué hacer y cómo hacerlo después de haber dado mucha información sobre su vida anterior, y c) que el diagnóstico deje de ser interactivo y autorreferente. Indagar demasiado en la propia genealogía puede hacer creer a la persona que, una vez se aporte toda la información sobre este apartado, el profesional “dará la solución” a su demanda (Rocabert, 1995).

A todo lo expuesto sobre la recogida de datos inicial y sus diferencias con el diagnóstico infantil y adolescente hay que añadir que el adulto necesita una interacción más constante en su proceso, no puede sentir que todo se basa en ofrecer información: dar datos, explicar su vida; puede no entender hacia dónde se dirige el profesional ni lo que quiere conseguir y el adulto necesita claridad y tener metas nítidas de qué hace y por qué lo hace.

Aunque hablemos de proceso y el proceso da a entender que hay una serie de pasos a seguir, este no es lineal. Contar con una serie de pasos ayuda a sistematizar y dirigir el camino, sin embargo, está más relacionado con una imagen de espiral que con una verticalidad. No es lineal porque ha de ir integrando nuevas comprensiones y adaptando los pasos siguientes a los nuevos descubrimientos. Teniendo esto en cuenta y tomándolo como punto de partida, vamos a desarrollar un proceso enmarcado en el diagnóstico de personas adultas.

FASES DEL PROCESO

1. Establecer necesidades que experimenta la persona

Cada persona llega al diagnóstico con un nivel de conciencia sobre su realidad y las necesidades que experimenta. Ese nivel de conciencia queda explicitado en la demanda que realiza y en la especificidad de esa demanda.

En esta primera etapa se ha de establecer la distancia entre el estado real de la persona y su estado ideal. De esta comparación saldrán elementos importantes que el profesional debe barajar. Implica también conocer:

- La capacidad de autodescubrimiento que tiene esa persona.
- Grado de realismo en la presentación de la demanda.

- Representación de sí misma que realiza, de los contextos y de los agentes significativos.
- De dónde provienen los *inputs* de la información que baraja.
- Cómo se representa el mundo del trabajo y la realidad profesional.
- Qué grado de confianza tiene en sus capacidades.

En elecciones de carrera hay que atender que el sujeto basa su rango de ocupaciones en criterios más implícitos que explícitos. Es necesario saber diagnosticar los criterios implícitos usados para evaluar las diferentes alternativas de carrera.

La aproximación a todos estos elementos puede ser muy variada. La entrevista es una técnica ideal siempre que no se convierta únicamente en respuestas esquemáticas y concretas, pero pueden utilizarse cualquier otro tipo de técnicas que en ese caso se consideren apropiadas.

2. Establecer propósitos iniciales

La persona profesional ha de atender a reconceptualizar la demanda a partir de las primeras informaciones. Estos propósitos iniciales atañen al descubrimiento de los elementos esenciales para la persona, independientemente de sus presupuestos iniciales.

En esta etapa hay que pensar en:

- ¿Cuáles son los intereses de la persona?
- ¿Cuáles son sus capacidades, valores y creencias?
- ¿Cómo es su proceso de toma de decisiones?
- ¿Dónde está su marca del éxito o fracaso?
- ¿Cuáles son los valores que la orientan?, etc.

3. Determinar áreas a profundizar

Las fases están interactuando continuamente entre sí, esa es nuestra idea del proceso. Esta fase realiza una revisión del camino recorrido y plantea qué áreas deben ser más exploradas en profundidad o simplemente abrirse a la exploración.

El profesional debe poder responder, antes de abandonar esta fase, qué proceso cognitivo utiliza la persona para estructurar el conocimiento acerca de él mismo y de las ocupaciones. El proceso cognitivo en el que se combina autoconocimiento y conocimiento ocupacional para seleccionar alternativas de carrera no siempre se comprende adecuadamente. Los instrumentos y sistemas informáticos utilizados tienen una estructura determinada, puede que no sea la estructura que el sujeto utiliza.

Las decisiones en esta fase son además: qué explorar, cómo hacerlo y con qué instrumentos. Cada una de las variables que se han decidido explorar está relacionada con los objetivos y las prioridades asumidas anteriormente.

4. Valoración preliminar

Esta primera aproximación a la interpretación de los resultados se hace teniendo en cuenta a la persona y a la capacidad de asimilación que tenga de ellos. Es necesario hacerle entender a la persona que los resultados en tests son solo estimaciones de sí misma, las puntuaciones obtenidas no son más válidas que las percepciones propias, ella misma tiene que integrar y resolver las discrepancias de sus percepciones y las puntuaciones o resultados obtenidos.

En esta fase también se acota el problema, la situación y las posibles variables intervinientes.

5. Metas de acción

La toma de decisiones se realiza sobre la base de la información obtenida desde el diagnóstico.

La formulación de metas se establece conjuntamente con el profesional, solo así es posible que la persona se implique en ellas y las asuma como propias.

NIVELES DE CONCIENCIA EN CADA FASE DEL PROCESO

En la tabla siguiente se presentan grados de conciencia de la persona en cada fase. Puede ser válida para el profesional al ofrecerle indicadores sobre la posición de la persona en esa fase y su capacidad de avance o no a la fase siguiente.

FASES DEL PROCESO	NIVELES DE CONCIENCIA DE LA PERSONA EN ESTA FASE
Necesidades que experimenta la persona	La persona no comprende la complejidad de la circunstancia que la envuelve. Vislumbra temas puntuales. Demanda superficial e insuficiente.
	Baja comprensión de algunos temas, pero comprensión superficial de otros. Comprende su realidad parcializada.
	Conciencia de delinear conflictos entre sus necesidades.
Establecer propósitos iniciales	Las propuestas iniciales son externas. No le afectan profundamente. Se atañe a la demanda inicial.
	Percibe perspectivas distintas. Conciencia de expresar varios propósitos relacionados con sus necesidades.
	Visualiza su temática desde varias perspectivas. Explicita los propósitos iniciales relacionados con los que han ido apareciendo.
Determinar áreas a profundizar	Le encuentra muy poco sentido a las áreas que se presentan para explorar.
	Comienza a establecer relaciones entre las áreas.
	Se desarrollan sus capacidades de comunicación y análisis en las áreas que se están explorando.

FASES DEL PROCESO	NIVELES DE CONCIENCIA DE LA PERSONA EN ESTA FASE
Valoración preliminar	Poca conciencia de una valoración preliminar. Falta de sentimientos y emociones ligadas a la valoración.
	Conciencia de las relaciones entre sí mismo y el entorno. Aparecen los conflictos entre valores y entre opciones.
	Reconoce cómo afectan ciertos factores a las elecciones y decisiones. Comprende la globalización de los elementos que interactúan en su vida y es capaz de hacer un análisis de ellos.
Metas de acción	Describe un vago y descoordinado esquema. Pocos pasos importantes identificados. Estrategias que implican ensayo y error.
	El esquema es descrito en términos generales. La impresión es que llegará a la meta de una forma totalmente oscura.
	La descripción es clara, secuencial y detallada. Reconoce las opciones, elecciones y contingencias a lo largo del camino. Hay un “mapa fluido” en palabras.

Tabla 1. Niveles de conciencia. Adaptación de Peterson, Sampson, Reardon y Lenz (2003).

6 LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL COMO PROCESO EDUCATIVO

La inserción sociolaboral debe entenderse como un proceso más bien transitorio, al menos durante un período de tiempo, un proceso que influye en la calidad de vida de las personas. Por ello, no es de carácter puntual, lineal o determinada, porque no se limita exclusivamente a los aspectos ligados estrictamente con el empleo. Los factores que la facilitan o dificultan proceden esencialmente de: la formación, el ambiente y/o las variables personales (Romero, 1993; Rodríguez, 1998), implicando no solo un cambio de roles, sino también de las relaciones, de las rutinas e incluso del propio autoconcepto.

Los centros y/o los agentes de inserción han de implicarse en una acción más compleja que simplemente la de formación. Deben conseguir la apertura de perspectivas para la acción social, entendida como el canal mediante el cual se desarrolla en las personas y en la comunidad un espíritu emprendedor para generar cambios. Así mismo, implica la interacción de intereses y necesidades comunes dentro de lo que es la organización social.

Para conseguir abrir estas perspectivas de acción social, Romero (1996) describe una serie de destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que los sujetos deberían llegar a contemplar con la ayuda de un agente de inserción. Estos giran en torno a:

- Su autoconocimiento, autoevaluación y autoestima (perfil profesional, historia personal, rasgos de personalidad, motivación profesional, habilidades ocupacionales...).
- El mercado de trabajo, las familias profesionales y grupos ocupacionales en relación con las exigencias laborales.
- El proceso de toma de decisiones teniendo en cuenta el contraste entre el deseo y la posibilidad.
- Sus proyectos profesionales y proyección personal.
- Su empleabilidad (hábitos de trabajo, búsqueda y mantenimiento de empleo, autoestima profesional, adaptación a la movilidad...).
- La socialización/comunicación (trabajo en equipo, relaciones interpersonales...).

Si se logra establecer la calidad de vida como medida multidimensional de la inserción, los sujetos tienen más posibilidades de insertarse en el trabajo con un espíritu emprendedor, incidiendo no solo en el trabajo, sino en su propia persona, y en los demás ámbitos que le rodean, posibilitando que sea más autónoma ante la toma de decisiones y, por consiguiente, más hábil y con más recursos frente al cambio.

Los procesos de inserción sociolaboral tienen lugar a dos niveles: el macro, o contexto donde las personas realizan el tránsito a la ocupación (mercado laboral y tejido social), y el micro, referido a la persona en sí. La persona constituye el vértice de la intervención, mientras que el mercado laboral y el tejido social son los dos referentes-recursos para poder facilitar el logro de los objetivos concretos en referencia a la ocupación. En cada uno de estos niveles deben integrarse el diagnóstico y las demás estrategias orientadoras (Donoso y Figuera, 2007).

Para realizar una labor adecuada a nivel macro, el orientador debe estar en contacto con profesionales de servicios de empleo; administraciones autonómicas y locales (consejos comarcales, puntos de información, institutos municipales de empleo, etc.); organizaciones empresariales; organizaciones de carácter confederativo e intersectorial que puedan proporcionar información sobre cursos y asesorías en materia laboral; servicios sociales; departamentos de trabajo, de educación, de acción social y ciudadanía; organizaciones sindicales, etc.

Estas organizaciones, además de gestionar planes de formación y orientación derivados de políticas activas de ocupación, proporcionan una información referencial sobre la dinámica del mercado de trabajo (características y sectores de actividad, fluctuaciones del mercado, dinámicas de desarrollo...) y sobre la relación entre la oferta y la demanda de trabajo. Permiten conocer la evolución del mercado de trabajo y las características y los indicadores de cambio específico relacionados con las posibilidades laborales de los usuarios. Esta información permite, al profesional, valorar las posibilidades de inserción de los sujetos y, a la vez, detectar problemáticas específicas de determinados colectivos.

Además, el contacto con el tejido social posibilita mediar entre los *inputs* y recursos que una determinada comunidad establece y entre las personas, a partir de identificar los recursos materiales y humanos de la zona o del sector para su mejor aprovechamiento y, de este modo, facilitar su uso, a la vez que canalizar la intervención de los mismos, sobre todo en situaciones complejas.

Por último, en relación con el vértice personal, es necesario tener una conceptualización de la persona suficientemente definida. Esta debe incluir tanto las preferencias que demuestra hacia las distintas ocupaciones y profesiones como la percepción que realiza de sus competencias (Figuera, 1996). Para ello, cada una de las acciones orientadas a tales efectos deberá hacerse con el interesado, puesto que se tratan aspectos personales: rastreo de intereses, percepción de sus competencias, metas, personalidad, nivel de formación, etc. (Donoso, 2000a).

La información acerca del vértice personal se va construyendo con el interesado, fomentando no una evaluación rígida para dirigir a la persona, sino una situación de retroalimentación en la que la última palabra sobre los análisis realizados y su significado la tenga la propia persona.

A modo de síntesis, la inserción sociolaboral debe considerarse como un proceso educativo que ayuda a las personas a que:

- Conozcan las oportunidades que existen, es decir, tengan información sobre distintas profesiones, la formación exigida y el mundo del trabajo en general.
- Se conozcan a sí mismos, identificando las propias necesidades, aspiraciones y aptitudes, valorando su importancia y descubriendo destrezas propias y su valor profesional.
- Aprendan a tomar decisiones, considerando distintas alternativas, basadas en un buen conocimiento de sus implicaciones, para así poder optar de manera realista y consistente.
- Solucionen la inserción, aprendiendo a responsabilizarse de las decisiones adoptadas por cada cual, convirtiéndose en actores responsables en el mundo del trabajo y preparándose para hacer frente a situaciones desfavorables en el mercado de trabajo.

EL DIAGNÓSTICO PARA EL ACCESO A UN PUESTO DE TRABAJO

El diagnóstico de la inserción sociolaboral tiene como meta principal delimitar las variables relacionadas con las posibilidades de acceder a un puesto de trabajo para, a partir de aquí, establecer las carencias o necesidades que pueden trabajarse en una o más personas con la intención de promocionar, ajustar y optimizar sus procesos de inserción.

El modelo heurístico siguiente (Donoso, 2000) incluye las variables que han sido ampliamente tratadas por la literatura y que han demostrado ser parte del proceso de inserción. Como puede verse, el modelo presentado planea sobre las posibilidades de intervención de cada una de ellas. En su conjunto, estas variables se enmarcan bajo la política económica y laboral.

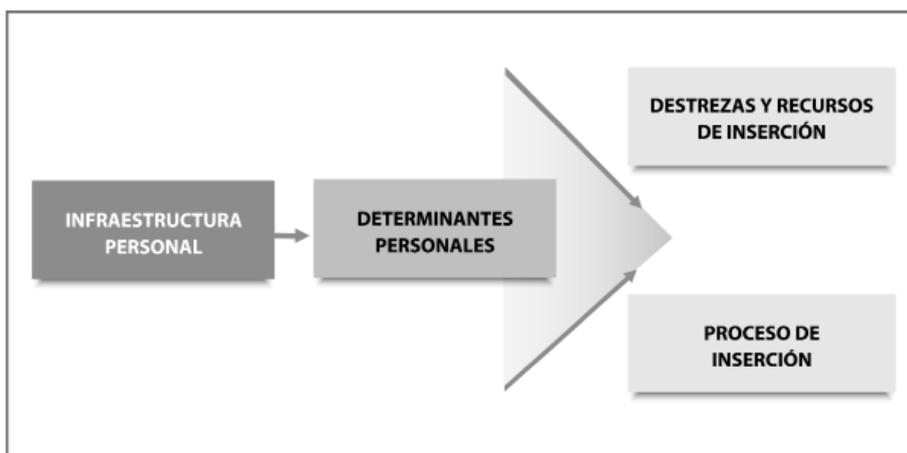


Figura 1. Modelo heurístico de los factores relacionados con el proceso de inserción.

El profesional debe conocer a fondo este tema ya que es imprescindible para que la ayuda y la planificación de la inserción sea efectiva. De igual modo, debe conocer tanto el mercado de trabajo como los índices de paro y de contratación, el flujo de la oferta y la demanda, los programas de protección al paro, las medidas de fomento de la ocupación, los sectores laborales en expansión, etc.

El bloque de infraestructura personal incluye variables como el género, la clase social y la edad. Todas ellas afectarán indudablemente a la inserción en una medida u otra. Son variables que vienen dadas y, por lo tanto, las posibilidades de intervención sobre ellas son mínimas. Sin embargo, es necesario tenerlas presentes porque actúan como mediadoras de los procesos de inserción.

En el bloque de determinantes personales se incluyen aquellas variables que hacen referencia a las actitudes, adquisiciones, capacidades, habilidades y características propias de las personas. Existe una relación de estas variables con la inserción, aunque su incidencia no esté claramente determinada. Concretamente, estas variables son:

- **La capacidad de aprendizaje.** Permite constatar si el futuro trabajador superará las pruebas de selección, el tiempo de pruebas en el futuro puesto de trabajo o el éxito en los cursos de formación ocupacional tanto en los aspectos teóricos como prácticos.
- **El pensamiento autorreferente (autoestima, autoeficacia y expectativas de control).** Mecanismo psicológico por el cual los sujetos establecen creencias acerca de sí mismos y del ambiente. Este mecanismo actúa a modo de pautas interpretativas por el que se justifican de una manera determinada los sucesos ocurridos y se aventuran hipótesis sobre los acontecimientos futuros.
- **Las metas laborales.** Percepción subjetiva de lo que representa el trabajo para la propia persona y en relación con la sociedad. Estas metas pueden dividirse en expresivas e instrumentales. Las expresivas se refieren a la valoración del trabajo por sí mismo, en cuanto fuente de realización personal y de satisfacción. Las instrumentales estarían orientadas hacia el exterior o hacia las consecuencias que tiene el hecho de tener empleo: sueldo, buenas relaciones interpersonales, seguridad, condiciones físicas u horarias...
- **Las atribuciones.** Grado de control que la persona cree que puede ejercer con relación a las causas de la conducta y la estabilidad o inestabilidad de dichas conductas.
- **La imagen que se tiene de la profesión.** El contacto con los grupos de referencia (familia, padres, etc.) y con los otros medios de incidencia social hace que una persona elabore una imagen de las funciones que realiza, las tareas, las obligaciones, etc.
- **Las habilidades.** Contemplan la interacción fluida y el control de las relaciones.
- **Las características de la personalidad (perseverancia, ansiedad, autocontrol, estabilidad emocional, etc.).** Determinadas características están vinculadas a lo que llamamos "una personalidad eficiente", es decir, con amplias posibilidades de éxito en el mundo laboral.

Por su parte, los recursos y las destrezas de inserción son aquellas habilidades y estrategias que un sujeto utiliza ante la búsqueda de trabajo, además de otros recursos sociales que le brindan

apoyo durante este proceso. Entran aquí la realización del currículum, la carta de presentación, la realización de una entrevista, la realización de pruebas psicotécnicas, etc.

Por último, el proceso de inserción representa para nosotras el momento puntual de búsqueda de trabajo que lleva emparejado unas conductas, unas expectativas y unas reacciones propias. Este proceso puede ser entendido como una exploración amplia que realiza el sujeto sobre su trayectoria, su propia realidad y el mercado laboral.

Las flechas del esquema indican las relaciones que se dan entre los cuatro bloques. La infraestructura personal va a afectar a los determinantes personales ya que estos se desarrollan en un ambiente determinado y en medio de un grupo de referencia, también van a afectar a los recursos y al proceso. Al mismo tiempo las actitudes, características, habilidades y capacidades de los sujetos tendrán una influencia recíproca con los recursos y el proceso de inserción que lleven a cabo.

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE INSERCIÓN A TRAVÉS DE LA ENTREVISTA: CASOS QUINO Y ROQUE



OBJETIVOS DE LOS CASOS

- Utilizar la entrevista como base de recogida de información.
- Analizar qué clase de variables/áreas se están explorando con las preguntas de la entrevista.
- Interpretar respuestas del sujeto de acuerdo al esquema de inserción sociolaboral adoptado.
- Distinguir objetivos de las preguntas de las interpretaciones diagnósticas de las respuestas.
- Analizar necesidades de inserción.
- Formular propuestas de acción en función de las necesidades encontradas.



CONTENIDOS DE LOS CASOS

Área personal	<ul style="list-style-type: none"> • Salud. Ansiedad. Visión de cómo le puede estar afectando personalmente la inserción laboral que ha de realizar de inmediato. • Atribuciones. • Percepción personal.
Área profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses profesionales. Factores que influenciaron en las elecciones. • Expectativas profesionales. • Actitudes hacia el trabajo y el rol laboral. • Madurez vocacional. • Proceso de exploración: Planificación de la búsqueda de trabajo. Destrezas para la inserción.
Área familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación familiar.
Área social	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación social.

JUSTIFICACIÓN DE LOS CASOS

La entrevista es una herramienta de las más utilizadas en el campo de la orientación educativa y profesional. Los objetivos que puede tener son muy amplios y dependerá de si adopta un formato de recogida de información, de asesoramiento, de devolución de información, etc.

En este caso, la entrevista se utiliza como única técnica de recogida de información en un caso de orientación para la inserción.

El alumnado debe poder analizar una entrevista desde las preguntas y desde las respuestas. Sabiendo distinguir objetivos y finalidades que se pretenden con cada una de las preguntas y las interpretaciones diagnósticas que surgen de las respuestas de la persona.

El alumnado también debe aprender a agrupar interpretaciones diagnósticas que ha dado la persona en diversas respuestas y que responden a una sola variable, se adentra así en los procesos de triangulación, que se trabajan en las sesiones de clase, y puede aplicarlos de manera concreta a un caso.

Este proceso de análisis acaba con un proceso de síntesis y valoración.

Las diferentes interpretaciones se han de conjugar en un mapa coherente comprensivo que lleve a propuestas de acción que se trabajan y consensúan con la persona.

La realización de un mapa ayuda en el proceso de síntesis y permite después contar con una herramienta para las guías de actuación.

Los dos casos que siguen conectan al alumnado con los modelos de inserción sociolaboral, la técnica de la entrevista y las necesidades de inserción a partir de esta técnica.

El primer caso –Quino–, aparece resuelto como ejemplo y el segundo –Roque–, con los mismos objetivos y contenidos, sirve para que el alumnado ejercite lo aprendido en el primer caso.

CASO QUINO



PRESENTACIÓN DEL CASO

Se presenta toda la información de la entrevista en columnas para detallar mejor el análisis realizado por áreas y por interpretaciones diagnósticas de las áreas:

ENTREVISTA	ÁREAS QUE SE EXPLORAN. DIAGNÓSTICO DE LAS ÁREAS
<p>1. Datos personales</p> <p>2. Edad: 18 años</p> <p>3. Estudios: ESO sin certificado. Acaba a los 16 años. Un año y medio ayudando a su tío paterno en un bar, lo deja porque le reemplaza la mujer del tío. Acude para buscar trabajo de camarero.</p>	<p>Área(s): Experiencia laboral. Motivos de la demanda.</p> <p>Diagnóstico: Experiencia laboral reducida, pero contacto con el mundo laboral. Dificultades en el mundo escolar, no consiguió certificado de ESO. Busca empleo en lo que conoce.</p>
<p>4. ¿Cómo fue lo de trabajar en un bar? Mi tío necesitaba a alguien que lo ayudara y cuando acabó el instituto mi padre habló con él y allí me fui.</p>	<p>Área(s): Preferencias profesionales. Factores influyentes en las decisiones.</p> <p>Diagnóstico: No fue un producto de sus preferencias de trabajo, sino una presión familiar. No había preferencias ocupacionales definidas.</p>

ENTREVISTA	ÁREAS QUE SE EXPLORAN. DIAGNÓSTICO DE LAS ÁREAS
<p>5. ¿Por qué quieres trabajar de camarero? Bueno, he ayudado en un bar dos años y creo que me será más fácil encontrar trabajo, eso dice mi padre, no sé hacer otra cosa, pero en fin.</p>	<p>Área(s): Preferencias. Diagnóstico: Ausencia de preferencias definidas. Influencia familiar en la elección e intereses. Percepción de autoeficacia y autoconcepto bajo. (Relación con 4 y 9)</p>
<p>6. Actualmente sigues en el domicilio familiar, ¿cuál es tu relación con la familia? Bien, siempre he estado bien con mi familia. Mi padre trabaja en la construcción. Estoy bien en casa.</p>	<p>Área(s): Adaptación familiar. Relaciones familiares, clima y contexto familiar. Diagnóstico: Adaptación y relación familiar satisfactoria. No aparecen problemas de falta de apoyo social.</p>
<p>7. Háblame de tus amistades Con los amigos bien. A algunos los conozco desde hace mucho tiempo. Vamos a la disco. Todos legales.</p>	<p>Área(s): Adaptación social. Relaciones sociales y amistades. Diagnóstico: Adaptación y relaciones sociales satisfactorias. Persona sociable. Amistades duraderas.</p>
<p>8. Me has dicho en qué empleas el tiempo libre, pero ¿tienes algún hobby definido? <i>Hobby?</i>, videojuegos, futbolines...</p>	<p>Área(s): Ocio y tiempo libre. Diagnóstico: Sin preferencias definidas.</p>
<p>9. ¿Te gustaría trabajar en otra cosa si pudieras? ¿Qué es lo mejor que recuerdas del tiempo de colegio? Me gusta la electricidad, y soy un manitas según dicen pero no puedo trabajar porque no tengo ningún título, eso dice mi padre. Del colegio no sé no me acuerdo de mucho, bueno me lo pasé bien en las tecnologías, siempre se me dan estas cosas, pero las de "rollo" me estropearon todo, porque estudiar nunca me ha gustado, ni leer.</p>	<p>Área(s): Amplitud de exploración. Expectativas laborales. Exploración de su experiencia como estudiante. Diagnóstico: Aparecen ciertos indicadores de autoeficacia positiva en relación con algunos aspectos, pero no se reflejan en sus intereses expresados. Expectativas laborales pobres. Autoeficacia negativa como estudiante. (Relación con 4 y 5)</p>
<p>10. ¿Por qué crees que no te fue bien el colegio? Por culpa de los profes, y porque en aquel instituto te ponían falta por todo, a la mínima. Si no entendía las cosas digo yo que es porque no me las sabían explicar, eso decía mi madre.</p>	<p>Área(s): Atribuciones en relación con sus estudios. Diagnóstico: De fracaso externas. (Relación con 4, 5 y 9)</p>
<p>11. ¿Te gustan los que trabajan en la profesión de camareros? Ah!, se ganan bien la vida, si encuentras un buen trabajo ganas pasta.</p>	<p>Área(s): Imagen ocupación. Rol laboral. Diagnóstico: Ausencia de imagen de la ocupación.</p>
<p>12. ¿Te fue bien el tiempo que trabajaste en el bar? Claro, no sabe cómo subió la clientela. Ya sabe que no me han echado, eh! No había trabajo para mi tía y para mí.</p>	<p>Área(s): Atribuciones de su rol como trabajador. Diagnóstico: Éxito internas.</p>

ENTREVISTA	ÁREAS QUE SE EXPLORAN. DIAGNÓSTICO DE LAS ÁREAS
<p>13. ¿Alguna vez alguien se fue sin pagar o algo así? ¿Qué hacías entonces?</p> <p>Esos problemillas a mi tío, yo no sirvo para plantarme.</p>	<p>Área(s): Habilidades sociales. Asertividad.</p> <p>Diagnóstico: Falta asertividad.</p>
<p>14. ¿Has pensado, Quino, en algún curso ocupacional?</p> <p>No, nada de cursos, que son de rollo también, si tengo que estudiar o leer, nada.</p>	<p>Área(s): Actitud hacia la formación.</p> <p>Diagnóstico: Negativa a todo el entorno escolar. Poca motivación hacia la formación.</p> <p>(Relación con 9)</p>
<p>15. ¿Hace meses que no trabajas en el bar, cómo te organizas el tiempo?</p> <p>No he pensado nada de cómo organizarme el tiempo. ¿A qué se refiere con lo de organizarse el tiempo?</p>	<p>Área(s): Conducta exploración. Planificación del tiempo. Planificación de la búsqueda de trabajo.</p> <p>Diagnóstico: Ausencia de conducta exploratoria.</p>
<p>16. Me refiero a si has intentado buscar trabajo.</p> <p>No he hecho nada para buscar trabajo, si no hay trabajo cómo voy a buscar, por mucho que busque no encontraré. Pero creo que si alguien me recomienda, sí encontraré.</p>	<p>Área(s): Conducta exploración. Planificación del tiempo. Planificación de la búsqueda de trabajo. Expectativas de trabajo futuras.</p> <p>Diagnóstico: Nulas. Bajas expectativas de encontrar trabajo. Relaciona la inserción con tener contactos. Pasividad ante las situaciones.</p> <p>(Relación con 13)</p>
<p>17. ¿No has estado haciendo nada en especial?</p> <p>Hombre nada, nada, desde hace tiempo ya hago chapuzas en el barrio y no paran de llamarme, incluso van a casa y le dejan las llaves del piso a mi madre para que yo vaya cuando pueda, ya le he dicho que soy un manitas.</p>	<p>Área(s): Conducta exploración. Ocupación del tiempo libre. Intereses.</p> <p>Diagnóstico: Ocupaciones no relacionadas con la demanda pero sí con la emergencia de intereses expresados.</p> <p>(Relación con 9)</p>
<p>18. ¿Y con esa ayuda que dices, tienes esperanzas de encontrar trabajo rápidamente?</p> <p>¡Hombre rápidamente!, ya le he dicho que no hay trabajo, pero con ayuda sí, porque soy buena persona y la gente me conoce. Soy muy cumplidor, siempre llevo puntualmente, todo eso cuenta mucho.</p>	<p>Área(s): Expectativas de resultados.</p> <p>Diagnóstico: Pocas expectativas de resultados. Autoconcepto trabajador centrado en aspectos colaterales del trabajo y no en la profesionalización. Importancia que concede a los contactos.</p> <p>(Relación con 16 y 19)</p>
<p>19. ¿Crees que depende de ti encontrar trabajo o de qué crees que depende?</p> <p>Depende de si tus padres tienen amigos y contactos o si tienen un negocio propio. Los amigos que tienen trabajo enseguida están trabajando con sus padres.</p>	<p>Área(s): Atribuciones respecto a conseguir trabajo.</p> <p>Diagnóstico: De éxito externas.</p> <p>(Relación con 10)</p>

ENTREVISTA	ÁREAS QUE SE EXPLORAN. DIAGNÓSTICO DE LAS ÁREAS
<p>20. ¿Qué expectativas tienes de aquí a cinco años: encontrar un trabajo, una novia, independizarte, etc.?</p> <p>Lo de la novia me da igual, se me dan bien las chicas, je, je, no me preocupa, el trabajo sí, pero lo veo crudísimo, y si no encuentro trabajo no puedo irme de casa, no sé, de aquí a cinco años lo veo todo muy negro.</p>	<p>Área(s): Expectativas de futuro. Expectativas de control.</p> <p>Diagnóstico: Pocas expectativas de encontrar trabajo. Buenas expectativas a nivel personal, social y afectivo. (Relación con 7)</p>
<p>21. Dime cinco cosas por las que quieras trabajar. De más importante a menos importante. (Se le ofrecen ejemplos)</p> <p>A. Me gusta que me valoren las demás personas, si no trabajas eres un <i>parao</i>.</p> <p>B. Para comprarme lo que quiera.</p> <p>C. Para sentir que estoy haciendo algo.</p> <p>D. Para conocer gente.</p> <p>(Dice que no se le ocurren más)</p>	<p>Área(s): Motivos y valores del trabajo.</p> <p>Diagnóstico: Sobresalen en primer lugar los instrumentales (A, B, D) y luego los expresivos (C). (Relación con 7, 11 y 20)</p>
<p>22. ¿Sabes de sitios donde puedas ir a informarte del mundo laboral?</p> <p>Aquí, ¿no? ¿Hay más sitios?</p>	<p>Área(s): Conocimiento de recursos sociales y del tejido social.</p> <p>Diagnóstico: Ausencia de recursos y destrezas. Ausencia de enfoque para la búsqueda de trabajo.</p>
<p>23. ¿Has tenido alguna vez alguna información sobre cómo presentarte o realizar la selección en una empresa?</p> <p>¿Quiere decir eso de las entrevistas y las cartas y todo eso? Sí, al final del instituto hicimos un cursillo, nos explicaron esas cosas, incluso nos hicieron un currículum nuestro, estuvo divertido pero ya no me acuerdo.</p>	<p>Área(s): Conocimiento de Técnicas y destrezas de inserción</p> <p>Diagnóstico: Ausencia de recursos y destrezas. (Relación con 22)</p>
<p>24. ¿Te preocupa presentar el currículum en alguna empresa?</p> <p>Presentar el currículum no, pero que me entrevisten sí, me pongo muy nervioso, no me gusta que me miren.</p>	<p>Área(s): Ansiedad estado. Estado emocional.</p> <p>Diagnóstico: Poca ansiedad estado. No relaciona con entrevista de trabajo.</p>
<p>25. ¿Pero ahora no estás nervioso?</p> <p>Hombre porque esto no es una entrevista de trabajo, sino ya vería, no sé contestar una pregunta, me muerdo las uñas entonces me doy cuenta de que me las muerdo y me pongo rojo. Es un follón.</p>	<p>Área(s): Ansiedad exploratoria. Estado emocional. Habilidades sociales.</p> <p>Diagnóstico: No aparece ansiedad exploratoria. Ansiedad ante la utilización de recursos y destrezas de inserción.</p>

ENTREVISTA	ÁREAS QUE SE EXPLORAN. DIAGNÓSTICO DE LAS ÁREAS
<p>26. ¿Cómo reaccionas cuando alguien se pone agresivo contigo?</p> <p>Pues yo tengo fama de tranquilo, me lo tomo muy bien, no dejo que nadie me machaque, eh!, pero no me gusta chulear y tampoco las peleas.</p>	<p>Área(s): Ansiedad rasgo. Características personalidad.</p> <p>Diagnóstico: Ansiedad rasgo no acusada. Persona con autocontrol. (Relación con 7, 13, 20 y 21)</p>
<p>27. ¿Cómo te gustaría ser?</p> <p>Ejem, sobre todo tener mucha pasta, luego un poco más musculitos.</p>	<p>Área(s): Imagen ideal.</p> <p>Diagnóstico: Basada en aspectos físicos, externos. (Relación con 1 y 21)</p>
<p>28. ¿Qué te gustaría que la gente dijera de ti?</p> <p>Que soy un tío legal, me comporto con la gente y nunca fallo a un amigo.</p>	<p>Área(s): Imagen social.</p> <p>Diagnóstico: Aparecen aspectos relacionados con valores como honradez, fidelidad.</p>
<p>29. ¿Qué piensas de ti mismo?</p> <p>A veces que soy muy inmaduro todavía, no confío mucho en mí, quizás si encontrara trabajo me sentiría mejor.</p>	<p>Área(s): Autoestima general.</p> <p>Diagnóstico: Globalmente negativa y poca confianza en sí mismo.</p>
<p>30. Si yo fuera ahora un empresario y tuviera que contratarte, ¿qué me dirías para decidir que te contrate?</p> <p>Sí, ya me gustaría que fuera usted el empresario. Pues, que nunca le robaría, que esté tranquilo conmigo, soy de confianza.</p>	<p>Área(s): Visión como trabajador. Capacidad de <i>marketing</i>.</p> <p>Diagnóstico: Baja autoeficacia como trabajador. Poca confianza en sí mismo. Incapacidad de elaborar una imagen global y coherente de trabajador. Los aspectos positivos en que se centra son colaterales. (Relación con 5 y 29)</p>

Tabla 2. Diagnóstico de las áreas exploradas en la entrevista.

Diagnóstico de las necesidades de inserción

Las necesidades de inserción que aparecen en este caso son las siguientes:

- Necesidad inicial de conocerse a sí mismo en relación con las capacidades que tiene.
- Necesidad de definir sus intereses profesionales que no concuerdan con la demanda que realiza.
- Necesidad de conocimiento de las diferentes ocupaciones existentes proporcionándole todo tipo de información para poder hacer su propia elección teniendo en cuenta sus intereses, competencias y habilidades.
- Necesidad de elaboración de un proyecto profesional propio, elaborado según sus intereses y las competencias que cree tener.

- Promover la madurez vocacional y la información relacionada con aquellos intereses que Quino presenta para potenciar la toma de decisiones y seguridad en sí mismo debido a la influencia que ejerce la familia (madre y padre) sobre sus decisiones, ya que le está suponiendo un estancamiento e inseguridad en sí mismo.
- Potenciar y desarrollar el autoconcepto, la autoestima, las expectativas de control (importantes potenciarlas) y las metas personales (objetivos tanto expresivos como instrumentales).
- Necesidad de formación en aquel que elija para poder obtener algún título homologado y de formación teoricopráctica de cualquier oficio.
- Necesidades de conducta exploratoria adecuada y de dotarle de estrategias y recursos de inserción tanto para la búsqueda de trabajo como para afrontar procesos de selección de personal de manera satisfactoria (elaborar currículo, afrontar entrevistas, etc.).
- Necesidad de aumentar su propia autoestima, autoconcepto y creencias en relación con sí mismo y el mundo del trabajo. Esto va a repercutir en sus atribuciones y en su independencia emocional para tomar decisiones.
- Necesidad de proveerlo de recursos en la toma de decisiones.

Esquema gráfico y conceptual del caso

En el mapa que se adjunta aparecen todas las variables analizadas, con sus polos positivos o negativos, según se considere que inciden positiva o negativamente en la inserción. También aparecen las interpretaciones e implicaciones de estas variables. La visión gráfica ayuda al alumnado a hacerse una visión de conjunto del caso e integrar en un esquema sintético todo el proceso. Animamos al alumnado en formación a que realicen estos mapas porque nuestra práctica nos ha enseñado que reconocen su utilidad.

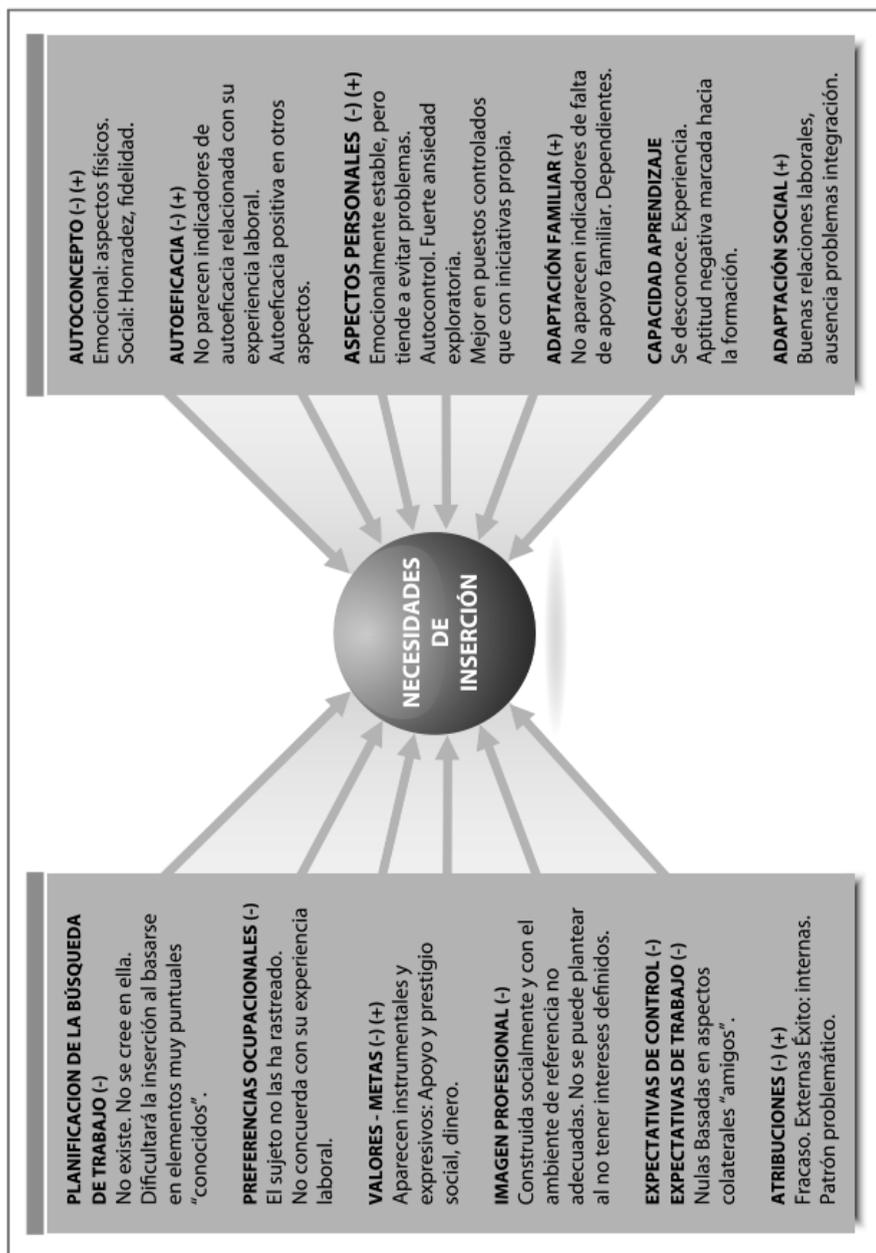


Figura 2. Esquema gráfico del caso Quino.

Orientación

El análisis de la entrevista de Quino junto con las necesidades que aparecen le plantea a la profesional varias alternativas de actuación que exponemos a continuación:

Opción A	<ul style="list-style-type: none"> • Conectarlo con ofertas de camarero a nivel bajo y con los requerimientos que han salido en su perfil.
Opción B	<ul style="list-style-type: none"> • Plantearle sus resultados en el diagnóstico comenzando por intereses y autoeficacia en el campo que presenta intereses. • Conectarlo con el tejido social en cuanto a propuestas formativas alejadas de itinerarios académicos (escuelas talleres, programas...). • Continuar con una orientación para trabajar las otras necesidades que han surgido.
Opción C	<ul style="list-style-type: none"> • Opción A. • Continuar seguimiento con las restantes necesidades que han surgido no directamente vinculadas a la inserción inmediata de ocupación.
Opción D	<ul style="list-style-type: none"> • Opción C. • No abandonar la opción B para seguir trabajando en el futuro.

La opción que se elija va a depender del trabajo que realicen conjuntamente la profesional y Quino.

CASO ROQUE

1 2 3

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS PROPUESTAS PARA ESTE CASO

- **Profesorado:** Mediante exposición oral u otra metodología: antes de poder realizar el análisis del caso, el alumnado debe conocer los modelos teóricos de inserción sociolaboral.
- **Trabajo en subgrupos:** analizar qué clase de variables/áreas se están explorando con las preguntas de la entrevista. Puede indicarse seguir el esquema de columnas del caso Quino.
- **Trabajo en gran grupo:** puesta en común de las áreas exploradas.
- **Trabajo en subgrupos:** analizar las respuestas del sujeto basándose en las variables implicadas en la inserción sociolaboral.
- **Trabajo en gran grupo:** puesta en común de los indicadores diagnósticos extraídos.
- **Trabajo individual:** mapa de las variables y la guía de propuestas de acción.
- **Trabajo en gran grupo:** debate sobre la orientación.



PRESENTACIÓN DEL CASO

Solicitud de la demanda: el asesoramiento individual ha sido solicitado por él mismo con la intención de averiguar si se le podía ayudar en la inserción profesional.

Datos biográficos:

- Edad: 21 años.
- Situación académica: último curso del grado superior de instalaciones electrotécnicas. Último trimestre del curso.
- Ha seguido los cursos con regularidad. Realizó el ciclo formativo de grado medio y la prueba de acceso al grado superior. Notas medias.
- La opinión de los tutores es de un buen chico. No ha presentado dificultades. Ha tenido alguna época mala cuando se ha relacionado con alumnos conflictivos, sobre todo en los primeros años. Su relación actual con el profesorado es cordial pero sin intimar.



(Se transcribe la entrevista exceptuando los momentos iniciales de saludo).

- **¿Por qué elegiste los estudios que estás cursando?**

Bueno, repetí un curso en el colegio, bueno, no fue por repetir un curso, pero mi padre me dijo que como no me gustaba mucho estudiar mejor hiciera algo más fácil y algo que sirviera para trabajar. A mí me gustaba, así me ganaría antes la vida, bueno, no me he ganado pronto la vida, o sea, que no trabajo todavía, pero en fin.

- **Actualmente sigues en el domicilio familiar, ¿cuál es tu relación con la familia?**

Bien, siempre he estado bien con mi familia. Ahora mejor, hubo un tiempo que había problemas con los amigos que tenía en el instituto, algunos. Discutíamos con mis padres, eso pasó. Lo cierto es que mis padres tenían un poco de razón porque eran unos colgaos. Estoy bien en casa.

- **Háblame de tus amistades...**

Tengo varios grupos de amigos. Unos son varios grupos de las salidas nocturnas, los conocí en la discoteca, pero es buena gente. Salimos, hablamos, nos lo pasamos bien, vamos a lo nuestro, no nos metemos con nadie y nadie se mete con nosotros.

Tengo otros del barrio, nos vemos a veces en el bar, vemos juntos los partidos de fútbol y ahí vamos tirando. ¿En este instituto? Compañeros, luego que pasó que tuve esos problemillas, algunos profes te cogen ojeriza, o sea, no es que te traten mal, pero tienen el ojo puesto en ti por si acaso, y lo juntas con los problemas en casa que lo pasé mal viendo a mi madre llorar porque si la llaman de aquí y no sé qué rollos, que ya no

quiero historias aquí dentro. Tengo que sacarme el título, es lo único que me importa. No quiero decir que aquí no haya gente “com cal”, eh!, hay de todo, pero yo voy a lo mío.

- **Me has dicho en qué empleas el tiempo libre, pero ¿tienes algún *hobby* definido?**

¿*Hobby*?, pues creo que no, no sé, me gusta salir, ver fútbol y hubo un tiempo que nos dedicamos a hacer bici, después nos cansamos. Voy mucho al cine también.

- **¿Cómo piensas organizarte el tiempo cuando acabe este curso y acabes los estudios?**

No he pensado nada de cómo organizarme el tiempo. Ya veré, cada cosa a su tiempo.

- **¿Para qué ocupaciones crees que estás preparado?**

¿Ocupaciones? Pues para instalaciones eléctricas, revisiones, instalaciones, toda clase de equipos...

- **¿En qué empresas te gustaría trabajar?**

Me gustaría en instalaciones industriales, cosas a lo grande, me gusta más.

- **¿Cómo crees que se relaciona lo que estudias con lo que piensas trabajar?**

Esa es una buena pregunta, no le cuente a nadie lo que le diga eh!, pero casi no tiene relación. Quiero decir que yo no le veo la relación, aquí unas cosas, allí otras. He estado haciendo prácticas en una gran empresa, me tocó subirme a una torre de alta tensión ¡jobar!, nadie me había dicho que me tendría que subir a una torre de esas algún día, ¿ve? no hay relación. Me las apañé solito, luego me gustó, es súper fascinante.

- **¿Has estado en contacto con empresas o gente que te pueda emplear?**

No, ¿para qué?, no he acabado todavía. Exceptuando donde he estado haciendo prácticas, con esas empresas sí he estado en contacto.

- **¿Qué piensas de la gente que está trabajando en tu profesión?**

¡Ah! Se ganan bien la vida, si encuentras un buen trabajo ganas pasta.

- **¿Has tenido alguna vez alguna información sobre cómo presentarte o realizar la selección en una empresa?**

¿Quiere decir eso de las entrevistas y las cartas y todo eso? Sí, cuando hacía 2º hicimos un cursillo, nos explicaron esas cosas, incluso nos hicieron hacer un currículum nuestro, estuvo divertido pero ya no me acuerdo.

- **¿Tienes esperanzas de encontrar trabajo rápidamente?**

Hombre ¡rápidamente!, pero creo que sí porque soy buena persona y la gente me conoce, desde hace tiempo ya hago chapuzas en el barrio y no paran de llamarme, incluso van a casa y le dejan las llaves del piso a mi madre para que yo vaya cuando pueda. Donde he

estado haciendo prácticas saben que soy muy cumplidor, siempre llego puntualmente, todo eso cuenta mucho.

- **Si tuvieras que explicarle a alguien por teléfono cómo es tu aspecto porque no te conoce y tenéis que encontraros en una estación de trenes, ¿qué le dirías?**

¿?, pues... le diría cómo voy vestido y que llevaría un diario en la mano, ¿aspecto?, que soy alto, tengo el pelo castaño claro y muy corto, es que no sé qué decir porque no hay nada especial en mi aspecto, soy del montón.

- **¿Crees que depende de ti encontrar trabajo o crees que son otros factores los que van a influir?**

Encontrar trabajo hoy tiene que ver más con la política del gobierno que con otra cosa, y con la clase social a que perteneces, si tu familia está bien colocada tú no tienes problemas, también tiene que ver con las relaciones que tengas.

- **Hablemos de aspectos personales de ti, ¿tomas alguna clase de medicación actualmente?**

No, qué va, bueno cuando empieza la primavera mi madre sigue con la misma manía que cuando era pequeño me compra vitaminas y me las tomo, pero vitaminas de esas naturales eh! **¿Y dormir? ¿Duermes igual que siempre?** Igual, mejor, creo que mejor.

¿Te sientes culpable por algo? No ¿Triste? Tampoco ¿Desanimado? ¿Por qué?, no.

- **¿Hay cosas que te interesen más o menos que antes?**

No, no hay nada que me interese más o menos. Estas preguntas son raras, ¿no?

- **Si yo fuera ahora el empresario y tuviera que contratarte, ¿qué me dirías para decidir que te contrate?**

Sí, ya me gustaría que fuera usted el empresario. Pues, que nunca le robaría, que esté tranquilo conmigo, soy de confianza.

1 2 3

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL CASO:

Cuestiones a plantearse

Es necesario tener claro el enfoque o el modelo de inserción sociolaboral para poder realizar un análisis. Pueden trabajarse varios enfoques y comparar entre ellos o escoger el de Lent y colaboradores (1994; 1996; 1999) o el de Donoso (2000a).

A partir de aquí las preguntas a formularse son:

(Realizar una tabla como la expuesta en el caso Quino con áreas o variables exploradas e interpretaciones diagnósticas de las respuestas).

- ¿Qué objetivos tiene la persona que entrevista al realizar cada una de las preguntas?
- ¿Con que variables está relacionada la pregunta y qué espera obtener de ella el profesional?
- ¿Qué interpretaciones diagnósticas parciales se pueden hacer con cada una de las respuestas de la persona?

Una vez se hayan contestado a las preguntas anteriores:

- Comprobar si existe o no congruencia en las interpretaciones parciales de las variables y realizar una triangulación de los resultados cuando haya concordancia.
- Elaborar el diagnóstico a partir de la agrupación de las variables e interpretaciones parciales.
- Realizar un esquema de las necesidades de inserción para esta persona.
- Elaborar un mapa conceptual de estas necesidades con sus puntos fuertes y débiles de cara a la inserción como el mapa presentado en Quino.
- Diseñar los pasos de acción que van a seguirse: transmisión que vaya a realizarse a la persona, decisiones que ha de tomar, ponderación de las decisiones de mayor a menor importancia.
- Hacer una propuesta de cursos de acción diferentes si es necesario.

1 2 3

OTRAS ACTIVIDADES RELACIONADAS

- Elaborar un guión de entrevista especificando qué áreas se exploran. Aplicar la entrevista a un caso real.
- A partir de documentos de lectura analizar qué variables se añadirían a los modelos de inserción explicados. Argumentar estas decisiones.
- Plantear las ventajas y los inconvenientes que tiene utilizar solo la técnica de la entrevista para analizar necesidades de inserción.
- Desarrollar las habilidades del profesional de la orientación para trabajar en orientación profesional utilizando la técnica de la entrevista.

7

LAS TRANSICIONES Y LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES

En mayor o menor medida, todas las personas desde la infancia y a lo largo de sus vidas se desenvuelven en contextos que les obligan a tomar decisiones. Como ejemplos de transición pueden citarse la gestión del proyecto profesional-vital, la inserción sociolaboral, los cambios en el mercado laboral derivados de una sociedad cada vez más compleja, la indecisión vocacional o las crisis vitales motivadas por asuntos personales y profesionales. Sin embargo, raramente se nos enseña a anticipar las implicaciones que se derivan de nuestras elecciones, de modo que las decisiones tomadas acaban siendo una mezcla de éxitos y fracasos que en el mejor de los casos se traducen en aprendizajes.

Por fácil que pueda parecer, la toma de decisiones profesional ha estado, desde siempre, condicionada por la confianza en la información vocacional que fluye en el día a día de lo cotidiano. Una información que en la gran mayoría de casos está caracterizada por el desconocimiento del mundo laboral y por el significado personal que se les otorga a las ocupaciones, limitada por el aprendizaje vicario de los individuos, marcada por sesgos provenientes del ambiente y, en definitiva, poco ajustada a la realidad.

Entre todas las decisiones vitales, la vocacional es una clase particular de decisión que se presenta al sujeto en forma de alternativas, de entre las cuales solo algunas ayudan a conseguir las metas establecidas. En un intento de ajustar sus propias metas laborales e intereses con la realidad del mercado de trabajo, es la persona quien asume la responsabilidad de cada elección. Se trata de un proceso actitudinal y cognitivo que está ligado a un proceso de aprendizaje que tiene en cuenta el desarrollo o la madurez vocacional. Además, es necesario tener en cuenta que cuando un individuo lleva a cabo una elección vocacional, este está atribuyendo unas determinadas características personales a la profesión elegida.

Así pues, ante las transiciones, es necesario dar dirección al proyecto académico profesional y vital, a través de tareas de carrera como elegir unos estudios determinados, elegir un campo ocupacional, identificar vías de inserción o generar redes de contacto. Todas estas actividades contribuyen a la "autorreflexión" y al "proceso de decisión", permitiendo la elaboración de planes o proyectos profesionales más realistas (Altman y Sedlacek, 1991; Hoyt, 1995) y a la cristalización de identidades vocacionales (Heppner y Cook, 1991).

En ellas intervienen distintas variables significativas entre las que destacan, según Rivas (1995):

- El **realismo**, como la capacidad para conjugar el "ser" con el "querer ser" personal.

- La **flexibilidad**, como la aceptación de la necesidad de adaptación a la realidad ocupacional con la que una persona debe enfrentarse al concluir su preparación académica.
- El **libre compromiso**, que implica ser capaz de aceptar el proceso de toma de decisiones como una tarea personal que culmina en la realización de un proyecto vital.

Implica el desarrollo de estrategias y habilidades vinculadas a la clarificación de las alternativas y las expectativas, y a la elaboración de planes y propósitos. De ahí, que existan diferentes estilos o estrategias para tomar decisiones vocacionales. Basándose en ellos puede decirse que un individuo ha tomado una decisión con más o menos acierto o dificultad que otros. De ahí ha derivado y ha sido ampliamente estudiado el concepto de la “indecisión vocacional”, refiriéndose a la ausencia de habilidad para implicarse con el proceso de toma de decisiones o la dificultad decisional. A modo de ejemplo, la indecisión vocacional puede verse comprometida por la confianza, la forma de enfrentamiento a las situaciones problemáticas, la habilidad para mantener el control sobre sí mismo, el nivel de aspiración o el temor al fracaso.

Igualmente, en la literatura científica pueden encontrarse múltiples estudios centrados en determinar qué perfiles de personalidad se enfrentan a la toma de decisiones con mayor efectividad.

Estos procesos de decisión, que habían sido entendidos meramente como una vía para ajustar las elecciones a las preferencias vocacionales, pueden ser usados para otros tipos de objetivos (Donoso, 2001b): a) utilizar el diagnóstico como estímulo que permita discutir e incrementar la autoconciencia del propio sujeto, b) como marco comprensivo que sirva de indagación e investigación sobre las diferentes ocupaciones o c) como consideración de alternativas profesionales con un efecto retroactivo sobre el propio sujeto.

ANÁLISIS DE LOS CONDICIONANTES PERSONALES Y SOCIALES EN LAS ELECCIONES PROFESIONALES: CASO NAROA

El caso de Naroa enfrenta al alumnado con la toma de decisiones en las elecciones vitales y profesionales. El caso refleja las elecciones mediatizadas por experiencias vitales y cómo las percepciones, expectativas de agentes significativos y características individuales condicionan estas elecciones.

El alumnado ha de aprender a corregir e interpretar escalas y pruebas diagnósticas y relacionarlas entre sí para conseguir un análisis coherente e integrado de la persona a fin de poder ayudar en el proceso de inserción. Por último, el alumnado ha de saber reconducir un proceso en base a los resultados extraídos.



OBJETIVOS

- Identificar en un caso real las áreas que se exploran relacionadas con las técnicas de exploración.
- Comprobar que un área puede estar medida por varias técnicas.
- Comenzar a identificar variables asociadas a las áreas.
- Analizar los procesos de decisión en su relación con las trayectorias vitales.
- Distinguir la influencia de los procesos perceptivos en las elecciones profesionales.
- Utilizar las preferencias profesionales como medio para incrementar la autoconciencia.
- Elaborar un registro de las elecciones realizadas por Naroa a fin de comprobar rupturas, atascos y momentos significativos en el proceso.
- Establecer guías de acción y procedimientos de transmisión adecuados a esta persona.



CONTENIDOS

Área personal	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidad. • Autoconcepto. • Autoestima. • Asertividad. • Ansiedad rasgo y ansiedad estado ante la búsqueda de trabajo. • Planificación y organización del tiempo.
----------------------	--

Área profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Metas y motivos académicos y laborales. • Expectativas hacia el futuro profesional. • Actitudes hacia el trabajo. • Rol laboral. • Preferencias e intereses profesionales. • Actitud sobre la exploración de la carrera. • Preocupaciones laborales actuales.
Área familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación y relación familiar.
Área social	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones sociales. • Apoyo social ante la búsqueda de trabajo y apoyo social en general.

1

2

3

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS PROPUESTAS PARA ESTE CASO

Profesorado. Mediante exposición oral u otra metodología: el alumnado antes de enfrentarse a la realización de este caso debe poder dominar las dinámicas para realizar sesiones interactivas con otros profesionales para discutir un caso. Además, deben haberse trabajado:

- Modelos y procesos de toma de decisiones.
- Las variables personales que condicionan las trayectorias profesionales: autoestima, asertividad, ansiedad, personalidad.
- La relevancia del rol profesional (teoría de Super).
- Inventario profesional del IPA. Fundamentos.

Trabajo en pequeños grupos:

- Corrección de todas las variables cuantitativas exploradas.
- Interpretaciones diagnósticas de las preferencias profesionales, el IPA, la asertividad, la personalidad, el apoyo social ante la búsqueda de trabajo, el apoyo social amplio (familiar y social), los motivos laborales, la ansiedad, la centralidad del trabajo y el rol profesional, y, por último, el análisis de la autobiografía y de la entrevista.

Trabajo individual alumnado: diagnóstico del caso. Desarrollarlo y escribirlo.

Trabajo en pequeño grupo:

- Puesta en común. Discusión sobre los diagnósticos individuales.
- Orientaciones y decisiones a tomar sobre el seguimiento del proceso diagnóstico.



PRESENTACIÓN DEL CASO

Datos biográficos:

- 23 años.
- Vive en el domicilio familiar.
- Estudios de Grado de Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), acabados el curso pasado.
- Compagina estudios con monitora de comedor y canguro por las tardes.
- Actualmente sigue como monitora de comedor y da clases particulares por las tardes.
- Su preocupación actual más acuciante es cómo y dónde encontrar trabajo de la especialidad que ha estudiado.

Se han usado distintos instrumentos de recogida inicial de información: la entrevista y la autobiografía. Se muestran síntesis de los resultados con estas dos técnicas.



Resumen de la entrevista

Aparenta afabilidad y nerviosismo. Demuestra preocupación por su futuro profesional, lugar de trabajo y clase de trabajo.

Se refiere continuamente a su ambiente familiar al que considera idóneo. Tiene una predilección por el hermano mayor que le lleva un año y estudia ingeniería. No ha realizado ningún tipo de planificación ni organización del tiempo en relación con conseguir un trabajo, tampoco ha presentado currículos, dice encontrarse "perdida" en este aspecto porque no sabe dónde ir o dónde presentarse. Cuando se le habla de las listas de interinaje no se pronuncia porque no se ha apuntado, piensa que es demasiado lo que tendría que esperar, quiere encontrar algo más rápido según ella.

Factores que la motivaron a elegir los estudios: el profesorado del centro donde estudió bachillerato juntamente con sus padres le ofrecieron esta salida profesional que no le pareció mal.

Traectoria de los estudios: buena, según comenta.

Figura 3. Resumen de la entrevista a Naroa.

Algunas preguntas realizadas y respuestas literales de la persona

¿Por qué crees que te aconsejaron estos estudios?

Siempre había dado clases de dibujo y pintura a niños y niñas en una ludoteca del barrio. Me indicaron que tenía una predilección por la enseñanza.

¿Qué recuerdos tienes del tiempo en la universidad?

No tengo ningún recuerdo especial, algunas asignaturas que me gustaron más que otras, algunas amistades que luego hemos mantenido el contacto pero bastante esporádicamente.

¿Y de las prácticas?

Pues, nada especial. Creo que me tocó un colegio un poco conflictivo porque era difícil controlar a los niños. Mucho ruido, mucho jaleo. Pero me lo pasé bien.

En el plazo máximo de un año, una vez acabada la carrera, ¿esperas encontrar un empleo en el ámbito profesional de tus estudios?

No lo sé, creo que la gente acaba encontrando trabajo y puede que encuentre yo también.

¿En qué medida te sientes identificada con tu futura profesión?

No sé, si la he estudiado me tengo que sentir identificada con ella, quiero decir que me gusta, espero tener suerte donde me toque trabajar.

¿Cómo conseguiste el trabajo de monitora de comedor?

Es fácil, mi madre me dijo que preguntara a las compañeras, que una u otra ya me diría un colegio donde necesitaran.

¿Y las clases particulares?

Por mi hermano, sus conocidos... mi madre le dijo que me ayudara.

Tienes una hermana cinco años más pequeña pero tu hermano mayor parece llevarse las preferencias.

No, no preferencias, nos llevamos muy poco, hemos estado siempre muy unidos. No sé, con mi hermana a veces he tenido que cuidarla mucho, hacer de hermana mayor, preocuparme por ella... la relación es muy distinta. Ella va a lo suyo. Tiene un montón de amistades y siempre está metida en historias, antes con un "esplai", ahora con un montaje de jóvenes del barrio...

¿Qué haces en tu tiempo libre?

Me gusta mucho la pintura, los sábados he ido siempre a clases desde hace muchos años con un grupo de gente. ¿? Con esta misma gente también hacemos excursiones para visitar exposiciones o salir a otros sitios.

¿Son de tu edad?

No... no, más bien un poco mayores.

¿Otros amigos y amigas?

Los del instituto que antes fueron los del colegio. Nos vemos de vez en cuando, quedamos en alguna fiesta de aniversario, vamos saliendo...

Tu vida sentimental...

Salgo con un chico desde hace año y medio, amigo de mi hermano. No quiero que sea nada serio todavía, no quiero plantearme nada en serio. Tampoco creo que él quiera nada en serio conmigo.

¿Qué has hecho desde que acabaste la carrera?

Me apunté a un curso de restauración de muebles que había en la academia de pintura y... sigo haciendo lo que ya hacía antes.

¿Tienes una idea clara de la actividad profesional a la que te gustaría dedicarte?

Ahora veo que tendría que haber escogido la especialidad de infantil o musical, puede que me hubieran gustado más, pero bueno, ya está bien si encuentro trabajo en un colegio.

¿Por qué has venido a este servicio?

Me lo ha aconsejado mi madre.

Una parte significativa de tu vida...

La vida universitaria me daba un poco de miedo, incluso a mis padres, al principio pero me fue bastante bien y disfruté mucho, al menos como dice mi hermano podré independizarme si encuentro trabajo. Pensé que sería difícil compaginar estudios y trabajo y que tendría problemas de nuevo con las notas, pero no, me fue muy bien. Sentí que podía pagarme estudios y arreglarme sola, eso me hizo sentirme mucho mejor. Era duro pasarse el día fuera de casa y tener tanto trabajo, aunque yo lo llevé bastante bien.

Figura 4. Texto breve elaborado por Naroa.

Se le pide que escriba algo personal...

Cuando nació Mabel, mi hermana pequeña, mi madre enfermó durante un tiempo y tuvimos que arreglarnos solos, una canguro, mi padre, mi hermano y yo. Solo recuerdo que viví con mucha angustia el tiempo que estuvo en el hospital y que después lo único que me preocupaba era que estuviera bien. Recuerdo que cuando tenía ocho años me tocaba llevar al colegio a mi hermana, que era un bicho y no sé qué más cosas. Siempre me ha tocado cuidarla y atenderla, en el instituto no tenía tiempo de hacer los deberes porque tenía que estar con ella y a veces no me podía preparar los exámenes pero aun así me salí bastante bien, aunque con notas bajas, cosa que se notaba más en mi caso porque me comparaban con mi hermano que fue siempre de excelentes. Me resultaron un fastidio los estudios y me hubiera gustado seguir dedicándome a cursos de cerámica o pintura. No pude hacerlo porque representaban un dinero extra imposible de conseguir, y sin futuro profesional, como decían mis padres, a menos que no fueras una estrella, que no es mi caso.

Figura 5. Texto personal elaborado por Naroa.

ÁREAS EXPLORADAS

Apoyo social ante la búsqueda de trabajo

La valoración del apoyo social que tiene el sujeto de cara a la inserción puede valorarse teniendo en cuenta el apoyo familiar y social. P. Figuera (1994), en su investigación sobre inserción de graduados, ofrecía los siguientes ítems específicos relacionados con la percepción de apoyo social que tiene el sujeto, es decir, de los recursos sociales de que dispone.

Señala la respuesta que mejor indique el grado de apoyo que te ofrecen o piensas que te ofrecerán las personas de tu alrededor en tu proceso de inserción profesional:

- Las personas que me rodean son conscientes de la dificultad que supone el encontrar empleo y progresar, y me apoyan y estimulan sin presionarme.
- Son conscientes de la situación actual y me ayudan, pero en ocasiones me siento presionado/a.
- ✓ **No me siento presionado, pero tampoco apoyado.**
- Me siento presionado/a y poco apoyado/a para resolver la situación.
- Me siento solo/a ante el problema.

Figura 6. Apoyo social ante la búsqueda de trabajo. Fuente: Figuera (1994).

Motivos y valores del trabajo

Escribe cinco motivos por los que quieras trabajar:

- Dar respuesta a la obligación de trabajar.
- Adquirir experiencias.
- Hacer cosas que me interesan.
- Llenar un vacío.
- Superarme.

Figura 7. Motivos y valores del trabajo. Fuente: Elaboración propia.

Ansiedad estado-rasgo

La ansiedad es una respuesta afectiva a la percepción de una situación como más o menos incontrolable. Es un estado de tensión producido por las relaciones interpersonales negativas o insatisfactorias, o bien por una tarea considerada inalcanzable o bien por las creencias negativas acerca de sí mismo, que altera la percepción de la realidad, limita el campo de estímulos percibidos y causa una distorsión en los rasgos de la personalidad.

Está negativamente relacionada con el conocimiento y las habilidades de toma de decisiones. También es cierto que, para que la conducta se active, se necesita un cierto nivel de ansiedad.

<p>Indica cómo te sientes (cuando piensas en tu futuro profesional):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segura • Tensa ✓ Contrariada ✓ Cómoda • Alterada ✓ Relajada • Satisfecha • Alegre 	<p>Habitualmente te sientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bien ✓ Me canso rápidamente • Feliz • Segura ✓ Me preocupo demasiado por cosas sin importancia • Me afectan tanto los desengaños que no puedo olvidarlos ✓ No suelo afrontar las crisis o dificultades
---	---

Figura 8. Ansiedad rasgo y ansiedad estado. Fuente: Figuera (1994).

Centralidad del trabajo

Relevancia del trabajo: implicación y compromiso con un proyecto profesional y con el éxito en el mismo. Basada en "Super Salience de rol" tiene en cuenta las dos dimensiones de la relevancia del rol profesional: la importancia o significado del éxito en la vida profesional (ítems 1, 4, 5, 8 y 9) y la implicación personal en la consecución de metas laborales (ítems 2, 3, 6, 7 y 10).

Señala las frases con las que te sientas más identificada

1. El éxito profesional es fundamental si uno quiere sentirse feliz de verdad.
2. Pretendo dedicar todo el tiempo y energías necesarios para progresar en mi campo profesional.
3. Cuento con dedicar una parte significativa de mi tiempo para construirme una carrera profesional y desarrollar las capacidades necesarias para progresar en ella.
4. El llegar lo más lejos que pueda en mi vida profesional es para mí una necesidad importante.
5. Quiero trabajar, pero no me interesa una vida profesional absorbente.
- ✓ 6. **Soy de los/as que trabajan muy duro hasta conseguir lo que les interesa.**
7. Tiendo a planificar con tiempo mis cosas, mi carrera, mi trabajo, para conseguir mis metas.
- ✓ 8. **Me considero una persona ambiciosa.**
- ✓ 9. **La meta más importante en mi vida es tener un trabajo interesante y estimulante.**
10. Preveo realizar tantos sacrificios como sean necesarios para progresar en mi vida profesional.

Figura 9. Centralidad del trabajo. Fuente: Figuera (1994).

NOMBRE		Narora		EDAD		23 años												
SITUACIÓN PROFESIONAL		Grado de Educación Primaria		FECHA		X												
Ítems	Preocupaciones profesionales	Grado de preocupación actual					Suma de valores	Promedio	Nivel de preocupación actual					Centil	Nº de ítems valorados con 4 y 5			
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5					
ETAPA DE EXPLORACIÓN																		
1-5	CRISTALIZACIÓN			1	4												Cristalización	5
6-10	ESPECIFICACIÓN			3	2												Especificación	5
11-15	IMPLEMENTACIÓN			2	3												Implementación	3
1-15	TOTAL EXPLORACIÓN																EXPLORACIÓN	13
ETAPA DE ESTABLECIMIENTO																		
16-20	ESTABILIZACIÓN	5															Estabilización	0
21-25	CONSOLIDACIÓN	4	1														Consolidación	0
26-30	PROGRESO	1		3	1												Progreso	1
16-30	TOTAL ESTABLECIMIENTO																ESTABLECIMIENTO	1
ETAPA DE MANTENIMIENTO																		
31-35	SOSTENIMIENTO	1	2	2													Sostenimiento	2
36-40	ACTUALIZACIÓN	1		4													Actualización	4
41-45	INNOVACIÓN	3	2														Innovación	0
31-45	TOTAL MANTENIMIENTO																MANTENIMIENTO	6
ETAPA DE DESENGANCHE																		
46-50	DESACELERACIÓN	2	1	1	1												Desaceleración	1
51-55	PLANIFICACIÓN RETIRO	2	3														Planificación	0
56-60	DISFRUTE RETIRO	3	2														Disfrute retiro	0
46-60	TOTAL DESENGANCHE																DESENGANCHE	1
61	SITUACIÓN FRENTE AL CAMBIO PROFESIONAL	1	2	3	4	5											(rodar con un círculo la respuesta adecuada)	

Figura 10. Inventario para la evaluación de las preocupaciones en el desarrollo profesional adulto (IPA). Fuente: Padilla (2001).

Asertividad

Esta escala de asertividad no estandarizada de 40 ítems diferencia el grado de malestar que le produce al sujeto realizar una determinada conducta y la probabilidad de respuesta de dicha conducta. La persona debe cumplimentar primero la columna izquierda donde aparece el grado de malestar o ansiedad que le produce realizar dicha conducta en una escala de cinco puntos, de ninguna ansiedad a muchísima (1 –poco malestar– a 5 –mucho malestar–), y luego la columna de la derecha donde indica la probabilidad de respuesta de dicha conducta con los mismos valores escalares (1 –poca ocurrencia– a 5 –mucho ocurrencia–).

____ 14. Pedir críticas constructivas.____	____ 26. Expresar una opinión distinta a la que tiene la persona que está hablando.____
____ 15. Iniciar una conversación con un desconocido.____	____ 27. Resistir proposiciones sexuales cuando le interesan.____
____ 16. Hacer un cumplido a una persona de la que está enamorado o por la que está interesado.____	____ 28. Decirle a una persona lo que siente cuando ha hecho algo que le ha disgustado.____
____ 17. Pedir una cita a alguien.____	____ 29. Aceptar una cita.____
____ 18. Pedir una cita a alguien que ya le rechazó en otra ocasión.____	____ 30. Contarle a alguien buenas noticias sobre uno mismo.____
____ 19. Admitir sus dudas sobre algún tema y pedir que se lo aclaren.____	____ 31. Resistir la presión de la gente cuando le invitan a beber.____
____ 20. Solicitar un empleo.____	____ 32. Oponerse a las exigencias injustas de personas significativas.____
____ 21. Preguntar a alguien si le ha ofendido.____	____ 33. Dejar un trabajo.____
____ 22. Decirle a alguien que le cae bien.____	____ 34. Resistir la tentación de dejarlo todo.____
____ 23. Exigir que le atiendan cuando le hizo esperar más de la cuenta.____	

Figura 11. Extracto de la escala de asertividad. Fuente: Fuertes *et al.* (1997).

En función de las puntuaciones de las dos columnas se ofrecen cuatro tipologías de conducta diferente:

- Altas puntuaciones en la columna de la izquierda y bajas en la de la derecha indican conducta pasiva.
- Baja puntuación en la columna de la izquierda y bajas en la derecha indican conducta indiferente.
- Altas puntuaciones en la columna de la izquierda y altas en la derecha indican una conducta ansiosa.

- Bajas puntuaciones en la columna de la izquierda y altas en la de la derecha indican una conducta asertiva.

Apoyo social amplio

De los doce ítems que hemos escogido de la escala siguiente, cinco son de apoyo social de las amistades y siete de apoyo familiar. Pueden hallarse puntuaciones para el total de la escala, lo que representa el apoyo social amplio de la persona; hallarse las puntuaciones para la familia y para los amigos. En total podemos tener tres tipos de puntuaciones. Para hacerlo, la puntuación de los ítems negativos debe invertirse.

Las puntuaciones van de 1, nada de acuerdo, a 4, totalmente de acuerdo. Una puntuación alta indica percepción alta de apoyo social.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mis amigos me respetan.	1	2	3✓	4
Mi familia se preocupa mucho por mí.	1	2	3✓	4
Mi familia me tiene en alta estima.	1	2✓	3	4
Puedo confiar en mis amigos.	1	2✓	3	4
Soy realmente admirado/a por mi familia.	1	2✓	3	4
Mi familia me tiene mucho cariño.	1	2	3✓	4
Mis amigos no se preocupan por mi bienestar.	1	2	3✓	4
Los miembros de mi familia confían en mí.	1	2	3✓	4
No puedo confiar en mi familia para que me apoyen.	1	2✓	3	4
Siento un fuerte vínculo con mis amigos.	1	2✓	3	4
Mis amigos se preocupan por mí.	1	2	3✓	4
Mi familia me respeta realmente.	1	2✓	3	4
Mis amigos y yo somos muy importantes los unos para los otros.	1✓	2	3	4
No me siento unido/a a los miembros de mi familia.	1	2	3	4✓
Mis amigos y yo hemos hecho mucho los unos por los otros.	1	2✓	3	4
Puntuación total = 34 puntos				

Figura 12. Adaptación de la escala de Apoyo Social. Fuente: Vaux, Burda y Stewart(1986).



Personalidad

Este instrumento de respuesta múltiple tipo *Likert* permite identificar las cinco dimensiones fundamentales de la personalidad humana y diez subdimensiones asociadas.

Energía	50
Tesón	47
Afabilidad	50
Estabilidad emocional	37
Apertura mental	50
Distorsión	49

Dinamismo	54
Dominancia	44
Cooperación	47
Cordialidad	46
Escrupulosidad	38
Perseverancia	56
Control emociones	40
Control impulsos	44
Apertura a la cultura	58
Apertura a la experiencia	49

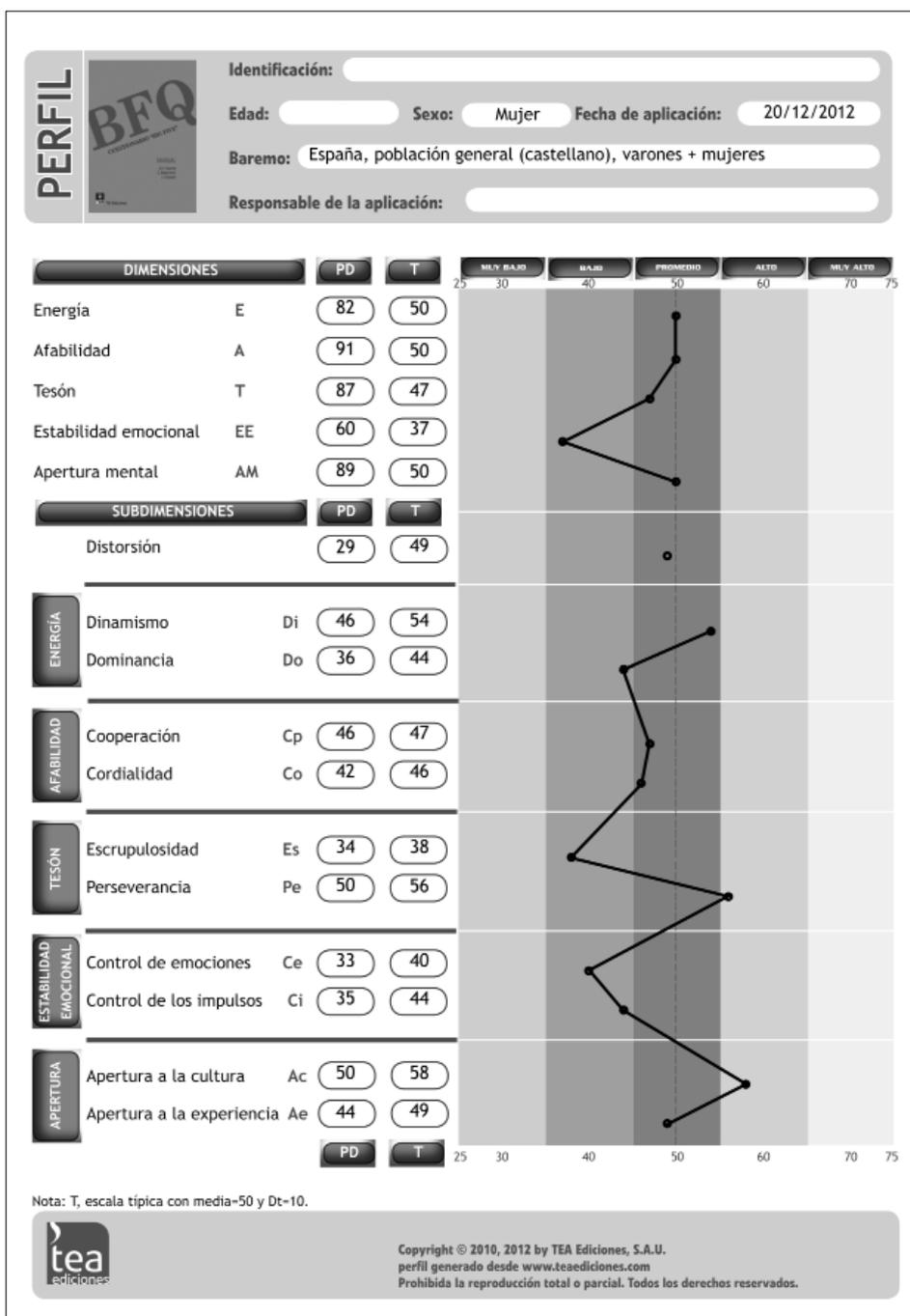


Figura 13. BFQ. Fuente: Caprara, Barbaranelli y Borgogni (1995)

Intereses profesionales

Este inventario permite captar las preferencias del sujeto respecto a profesiones y actividades.

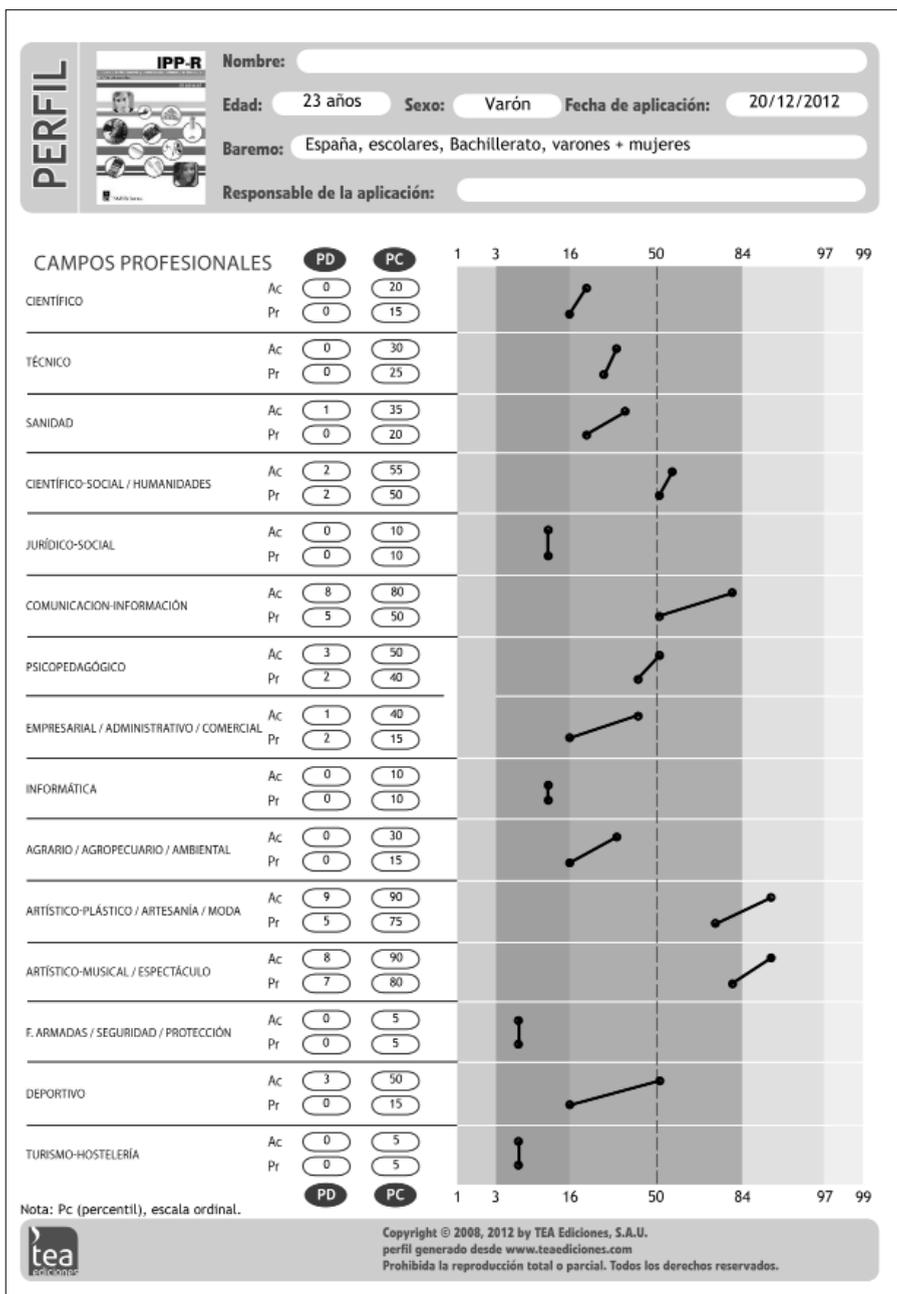


Figura 14. IPP-R. Fuente: De la Cruz (2005).

1 2 3

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL CASO:

Cuestiones a plantearse

- ¿Las escalas o pruebas que miden la misma variable dan resultados consistentes entre sí?
- ¿Hay relación entre sus preferencias profesionales a raíz de los resultados en las pruebas de intereses y los expresados abiertamente?
- ¿Cuáles son los factores que han condicionado las elecciones de Naroa? ¿Cómo se relacionan esos factores entre sí?
- ¿Existe algún factor fundamental alrededor del cual puedan aglutinarse los otros? ¿Cómo se explica la aparición y el desarrollo de este factor y por qué es tan relevante?
- ¿Cuáles son los sesgos de género en las trayectorias vitales-profesionales de Naroa?
- Realizar un mapa completo de los factores que condicionan las elecciones vitales y profesionales de Naroa.
- ¿Debemos iniciar un proceso de ayuda a la inserción laboral o es necesario plantearse otros objetivos de orientación? ¿Cuáles serían esos objetivos?
- ¿Cuáles son las evidencias que se le pueden presentar a Naroa para ayudarla en la toma de decisiones?
- ¿Es necesario contar con otras personas en este proceso orientador? Realizar una simulación de cómo sería la intervención dependiendo de la incorporación o no de otras personas en el diagnóstico.
- Desarrollar una guía del proceso orientador a seguir.

1 2 3

OTRAS ACTIVIDADES RELACIONADAS

- Análisis de la técnica autobiográfica. Búsqueda de material para descubrir cómo aplicarla en el diagnóstico en orientación profesional. Características.
- Análisis de los sesgos de género tanto en instrumentos como en programas de orientación profesional.
- Realizar una búsqueda de instrumentos alternativos a los que se han pasado a Naroa y que evalúen lo mismo.
- Competencias requeridas por el o la profesional en orientación para trabajar con técnicas cualitativas.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES: CASO ILEX

El caso de Ilex explora en los procesos de toma de decisiones. Previamente el alumnado ha de haber estudiado las características de los procesos de decisión y las teorías que hay al respecto.

En este caso se combina la información que proviene de la entrevista –y con la cual el alumno ya está familiarizado para extraer información–, con pruebas diagnósticas estandarizadas y otras de corrección abierta.

En este caso el alumnado puede confeccionar una tabla con las informaciones sobre variables que se recogen con distintas fuentes de información, ese ejercicio le será de gran ayuda para combinar informaciones diversas y no dejar elementos sin analizar, prepara además la síntesis necesaria en todo diagnóstico.



OBJETIVOS

- Aplicar las teorías de toma de decisiones a un caso en concreto.
- Analizar los elementos que intervienen en la toma de decisiones.
- Valorar los diferentes cursos de acción en la toma de decisiones.
- Distinguir procesos complejos de toma de decisiones.
- Integrar información cada vez más compleja y diversa.



CONTENIDOS

Área personal	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima. • Autoeficacia. • Expectativas de control. • Atribuciones. • Personalidad. • Ansiedad. • Expectativas/creencias.
Área profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Metas/valores laborales. • Imagen que tiene de la profesión. • Recursos técnicos y destrezas de inserción. • Proceso de inserción. • Proceso de exploración. • Toma de decisiones. • Intereses profesionales.
Área social	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales. • Recursos sociales.

1 2 3

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS PROPUESTAS PARA ESTE CASO

Profesorado. Mediante exposición oral u otra metodología: el alumnado debe saber la problemática asociada a los procesos de toma de decisiones; el constructo de indecisión vocacional, y la doble vía en la toma de decisiones: la personal y la profesional. También ha de conocer la teoría de la exploración de la carrera profesional.

Trabajo en pequeños grupos:

- Corregir e interpretar pruebas cuantitativas.
- Analizar e interpretar pruebas cualitativas.
- Análisis del proceso de toma de decisiones. Influencias, características, condicionantes, etc.

Trabajo individual alumnado: Desarrollar el diagnóstico y las orientaciones.

Trabajo en pequeño grupo:

- Debate de los diagnósticos individuales, señalando similitudes y diferencias.
- Propuestas de actuación, señalando las implicaciones de cada propuesta.



PRESENTACIÓN DEL CASO

Datos biográficos:

- 35 años. Casado.
- Trabaja en una empresa de transportes dentro del área de economía.

Trayectoria académico-profesional

- Después del Bachillerato se matricula en ESADE. El primer año suspende tres asignaturas por lo que no puede pasar a segundo.
- Decide empezar Ciencias Empresariales en la Universidad de Barcelona.
- Acaba los estudios y comienza a trabajar en una empresa en el área de gestión. Ha cambiado en este tiempo de empresa cuatro veces, en la última lleva cinco años.

Trayectoria vital

- Se casa a los 30 años. En ese momento es cuando se independiza de casa. Hace tres años tuvo una niña. Su mujer es jefe de *marketing* de una multinacional.

Recogida de información



Entrevista

¿Cómo te sientes en estos momentos a nivel profesional?

Muy bien. Hago un trabajo que me gusta y domino sobradamente.

¿Tienes algún problema relacionado con el trabajo?

Ninguno.

¿Quieres hablar de cómo ves tu futuro profesional?

Donde estoy actualmente no hay ningún futuro. Cuando entré en la empresa ocupaba el cargo intermedio en economía y finanzas, actualmente soy el jefe de la sección, pero ya hace tres años que me di cuenta de que la empresa no puede seguir adelante, habrá un reajuste, o bien quiebra o bien será absorbida y entonces no sé qué puede pasar con mi trabajo.

¿Esto es lo que te produce malestar, después de haber encontrado un trabajo que te guste darte cuenta de que puede haber cambios?

Todos los trabajos que he realizado hasta ahora en las cuatro empresas que he estado me han gustado.

¿Por qué entonces un cambio?

Simplemente hacía un trabajo por encima de mi cargo y de lo que cobraba. En esta hace tres años pasa exactamente lo mismo.

¿Cómo es eso?

Es debido a que el nivel mío de trabajo es como un licenciado en económicas, pero no tengo la licenciatura. Por eso cuando me di cuenta del futuro de esta empresa empecé a pensar en matricularme en la universidad y acabar económicas. También pensé en ir buscando otro trabajo.

¿Has dejado esos proyectos?

He ido pensándolo durante estos tres años pero no he comenzado nada todavía.

¿Quizás porque te supondría un problema económico?

No, no, necesariamente no, aunque de momento estuviera un tiempo sin trabajar, el sueldo de mi mujer es bastante bueno, podríamos ir tirando.

¿Me puedes dar alguna explicación de por qué en estos últimos años no has comenzado ningún proyecto de los que tenías en la cabeza?

No, no tengo una explicación, no sé cómo se me ha pasado el tiempo, sé solo que he ido dándole vueltas a la cabeza, pensándolo y no he hecho nada. Quizás el nacimiento de mi hija.

¿Te ha quitado tiempo?

No, tenemos una ayuda extra con mis suegros –es el primer nieto para ellos– y no necesito quitarle energía al trabajo, si a eso te refieres. Mi mujer también es muy protectora, en la medida de lo posible le gusta ocuparse a ella. El nacimiento de mi hija me reactivó la incertidumbre del futuro, quizás a eso me refería; y lo veía todo más difuso y oscuro.

¿Fue un acuerdo de pareja el nacimiento de un hijo?

Sí, sí, claro, ya hacía siete años que nos conocíamos mi mujer y yo, cuando nos casamos habíamos hablado de tener hijos, era una ilusión bastante fuerte de mi mujer, ella es hija única.

Se le pide que haga una pequeña guía temporal sobre sus elecciones.

En Secundaria y Bachillerato me iban mejor las ciencias. Tenía claro que haría algo de ciencias, no de letras. Mis padres me hablaron de ESADE, varios conocidos tenían o habían tenido los hijos allí. Me fue bien, esa es mi interpretación, porque quedarte tres el primer año después de venir de un instituto público no es nada, digo esto porque la mayoría son de la privada y están acostumbrados a otro tipo de exigencia. Creo que me relajé y eso fue lo que pasó. Mis padres no quisieron volver a cargar con otro año, pagando la cantidad que ya sabes se paga, solo por tres asignaturas y además perder un año! Lo interpretaban como un descalabro fuertísimo. Jamás suspendí nada ni en Primaria ni en Secundaria, ni en Bachillerato.

De ahí a elegir ciencias empresariales el paso es automático y no puedo decir que me arrepienta. Fue una buena experiencia, aprendí mucho, conseguí amigos...

Comencé a trabajar en una empresa conocida de mi padre, bueno, mi padre les suministra género, a ellos, una pequeña empresa. Me entregué en cuerpo y alma a este trabajo, a decir verdad es mi tónica en cualquier trabajo. Cuando me di cuenta de que trabajaba por encima de lo que me pagaban busqué otro trabajo, este ya me lo conseguí yo, y los otros dos igual. Los conseguí mediante anuncios en la prensa, fueron selecciones duras pero pude conseguir el puesto en las tres. En cada una de ellas comenzaba a trabajar en un puesto con un sueldo adecuado y luego pasaba a trabajar en un puesto superior pero con el mismo sueldo.

Esto es lo mismo que ocurre en la empresa actual, la diferencia es que aquí tengo unos incentivos que compensan bastante y ese es en parte el reconocimiento que me otorgan, pero ya te he dicho, hace tres años sabía que de una manera u otra se tiene que reconvertir esta empresa.

Figura 15. Relato elaborado por Ilex.

¿Tus elecciones a nivel personal?

¿A nivel personal? Elecciones, bueno no han sido tan fundamentales como las laborales. Creo. No hay grandes anotaciones que hacer.

¿Casarse no es una elección importante?

Pss, te llevan a ello una serie de circunstancias. Comienzas a salir con una chica, pasa el tiempo, los padres, los suegros... la gente quiere que se formalice la relación. Cuando te das cuenta estás buscando papeles para casarte. No estoy disgustado con mi matrimonio, pero no creo que sea un tema de decisión porque una decisión implica elegir de varios caminos, uno, eso es lo que entiendo sobre este tema y aquí no se me presentaron varias alternativas.

¿Podrías haber elegido otra chica?

Conocí a mi mujer en una fiesta universitaria, nos gustamos, empezamos a salir. Mis padres estaban deseando que tuviera novia y tenían un trauma con el tema de las novias, una tontería a mi entender, que no fuera del barrio, que fuera una chica de buena familia. Vivo, vivía, en un barrio de Santa Coloma, mis padres tienen una ferretería, bastante grande y que siempre ha funcionado muy bien, tienen cierto recelo hacia el barrio, sin sentido, te lo puedo asegurar, hay gente de todas clases, pero mi hermano y hermana, yo soy el pequeño, se casaron con gente de allá y están en la ferretería. Quiero aclararte que interpretar esto es una tontería, como te he dicho, están en la ferretería porque no quisieron estudiar y ya les va bien el negocio, tienen a lo que aspiraron.

¿Aspiraste a algo que no encontraste a nivel personal?

Mira, insistes mucho en esto y te aseguro que para mí lo importante es mi futuro laboral, ¿qué voy a hacer? Estudiar, trabajar, solo estudiar. Tengo un piso muy grande en las Corts, un buen barrio, tengo una hija monísima, tengo una mujer con un nivel de salario y formación altísimo, ojalá yo tuviera ese nivel y las posibilidades que tiene ella de reconocimiento, mi vida personal está cubierta, como ves.

Veo que está cubierta al nivel que me la presentas, pero la pregunta es ¿la decidiste tú?

¿Quién decide su vida personal? En parte es elección, en parte azar. Es una perogrullada esto, elegí mis amigos, por ejemplo, forman parte de la vida personal.

¿Tienes buenos amigos?

Muy buenos, los veo poco, solemos tener contactos con los amigos que nos hemos hecho relacionados con el campo donde trabaja mi mujer, para ella es una manera de estar en contacto con personas de su campo y promocionar, lo necesita, a mí ya me va bien... Son altos ejecutivos, puede pasarte por la cabeza que me sienta desplazado, lo hemos comentado alguna vez con ella y dice simplemente que son imaginaciones mías, nuestras discusiones fuertes se centran en ese tema y me parece que es una tontería que lo sigamos abordando. No quiero tener problemas. Tú que eres mujer deberías entender que la mujer puede tener una vida profesional superior a la pareja y no por eso haber problemas.

Depende de cómo tú lo interpretes, ¿consideras que tu nivel está por debajo?

Naturalmente, el nivel que tengo en las empresas que he trabajado no son niveles de ejecutivo.

Pero, puedes intentar conseguirlo, ¿no? Tú mismo dices que el trabajo en concreto supera el nivel que te asignan en la empresa.

Sí, quizás, pero si me planteo un cambio es debido al futuro de esta empresa. ¡Vamos!, tengo 35 años, no se comienza una carrera a los 35 años. Mi mujer tiene 33, ya ha llegado a un nivel de los más altos que puede aspirar, hay cosas barradas y selladas.

¿Quién decidió tu matrimonio?

¿Mi matrimonio? Entre los dos, mi mujer quería casarse, era hija única, tenía ilusión por tener niños, también representaba un poco la culminación de las aspiraciones de mis padres, parece con esto que sean mis padres los que me obligaron a casarme, pero no, me iba bien, y me ha ido bien, mi problema es laboral.

A continuación, aparecen una serie de escalas que se le han pedido que rellene.**Escala de autoeficacia**

Esta escala consta de ocho ítems, cuatro positivos y cuatro negativos, respecto a la autoeficacia que percibe el sujeto sobre sus posibilidades de encontrar empleo. Los ítems positivos se valoran de 1 a 4 puntos, mientras que en los ítems negativos se invierte la puntuación. La suma total de puntuaciones se divide por el número de ítems obteniendo así un valor de la autoeficacia del sujeto.

	PUNTUACIONES
Tengo la convicción de que conseguir trabajo me va a costar bastante.	3
Confío en mis propias capacidades y sé que encontraré empleo.	4
Si me lo propongo, creo que encontraré empleo.	2
A veces pienso que buscar trabajo será una pérdida de tiempo.	3
Creo que aunque intente buscar trabajo existen demasiadas cosas que no dependen de mí.	4
Cuando me propongo alguna meta siempre pasa algo que me impide conseguirla.	1
Creo que superar una carrera y progresar profesionalmente no será más difícil que hasta ahora.	2
Creo que buscar trabajo depende más de uno/a mismo que de la suerte.	2

Tabla 3. Escala de autoeficacia. Fuente: Figuera (1994).

Escala de autoestima de Rosenberg (EAR)

Consta de diez ítems, cinco positivos y cinco negativos, con lo que se intenta equilibrar el fenómeno de la aquiescencia. Los pocos ítems de los que consta hacen que a sus ventajas estadísticas se sume el ahorro de tiempo y energía en su realización. La escala se valora de muy en desacuerdo -1- a muy de acuerdo -4-. Se suman las columnas y se divide entre diez. Se obtiene así una puntuación entre 1 y 4 puntos, de menor a mayor autoestima. En las escalas de autoestima se ha de tener siempre presente el fenómeno de la deseabilidad social por el cual el sujeto tiende a producir un sesgo de respuesta hacia aquellas contestaciones más aceptadas socialmente, este elemento ha de ser tenido en cuenta para su interpretación por la tendencia de las respuestas hacia un autoconcepto positivo.

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
1. En general, me siento satisfecho/a con mi manera de ser				X
2. A veces tengo la sensación de que no soy bueno/a para nada	X			
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades				X
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas				X
5. Siento que no tengo mucho de qué sentirme orgulloso/a	X			
6. A veces me siento realmente un/ una inútil	X			
7. Creo que soy una persona de valía, al menos en un plano de igualdad con los demás				X
8. Desearía poder tener más respeto hacia mí mismo/a	X			
9. En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracaso	X			
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				X
SUBTOTAL				
				PD

Tabla 4. Escala de autoestima. Fuente: Rosenberg (1965).

Escala de expectativas de control

Las expectativas de control son lo que permiten al sujeto percibir que tiene un cierto nivel de control sobre el ambiente y esperar unas consecuencias de sus acciones de una forma lógica. Si el sujeto concibe que tiene un cierto control del ambiente está más preparado para trabajar de una manera insistente en conseguir algo o en preparar y planificar las acciones que le conducirán a obtener esa meta.

¿ESTÁS DE ACUERDO O EN DESACUERDO CON LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES?	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
1. Tengo muy poco control sobre las cosas que me suceden.			X	
2. Realmente no hay forma de resolver algunos de los problemas que tengo.			X	
3. Puedo hacer poco para cambiar muchas de las cosas importantes de mi vida.		X		
4. Con frecuencia me siento indefenso/a para tratar los problemas de mi vida.			X	
5. Algunas veces siento que la vida me arrastra.	X			
6. Lo que me pase en el futuro, depende fundamentalmente de mí.			X	
7. Puedo hacer prácticamente todo lo que me proponga.			X	
Puntuación máxima 35 y mínima 7.				
Es necesario invertir los negativos. La puntuación alta indica pocas expectativas de control.				

Tabla 5. Escala de expectativas de control. Fuente: Adaptación de Baessler y Schwarzer (1996).



<http://goo.gl/1dy8u>

Algunas afirmaciones centradas en el trabajo

DISTRIBUYE 100 PUNTOS A LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES OTORGANDO MÁS PUNTUACIÓN A LAS QUE SEAN MÁS IMPORTANTES PARA TI:	
Trabajar es una manera de participar en el mundo social	4
El trabajo permite ser independiente	40
El trabajo permite realizarse	20
Trabajar es una manera de ampliar relaciones sociales	4
Trabajar permite sentirse bien con uno mismo	30
Trabajar es una exigencia social	2

Tabla 6. Puntuaciones otorgadas a las afirmaciones. Fuente: Elaboración propia.

Escala de conducta exploratoria (ESCE)

Este cuestionario contiene afirmaciones sobre aspectos relacionados con la exploración del mundo profesional. Para cada una de estas cuestiones hay un modo específico de respuesta. Lee cuidadosamente cada afirmación y marca la respuesta de acuerdo o desacuerdo con la escala indicada.

- De las salidas profesionales en las que estás interesado/a, ¿qué grado de información tengo sobre lo que hacen las personas que trabajan en ellas?

Poca	Alg.	Mod.	Bast.	Mucha
		X		

2.

	Poca	Alg.	Mod.	Bast.	Mucha	
En estos momentos tengo poca o ninguna información sobre posibles trabajos y empresas o sobre cómo funciona el mercado laboral.	1	2✓	3	4	5	Tengo mucha información sobre posibles puestos de trabajo y empresas, así como del funcionamiento del mercado laboral

3.

	Poca	Alg.	Mod.	Bast.	Mucha	
Tengo dificultades para saber en qué trabajaré yo en el futuro.	1✓	2	3	4	5	Tengo claro lo que es adecuado y lo que no es adecuado para mi futuro profesional

HASTA QUÉ PUNTO ESTÁS SATISFECHO/A CON LA INFORMACIÓN DE QUE DISPONES SOBRE:

	Nada satisf.				Muy satisf.
4. El empleo concreto por el que estás interesado/a.	1	2	3	4	5✓
5. Aquellos trabajos que son más adecuados con tus intereses y capacidades.	1	2	3	4	5✓
6. Los tipos de organizaciones laborales y empresas que más pueden adecuarse a tus necesidades personales.	1	2	3	4	5✓
7. El área profesional en la que estás interesado/a.	1	2	3	4	5✓

HASTA QUÉ PUNTO TE SIENTES SEGURO/A:

	Nada satisf.				Muy satisf.
8. De conocer el tipo de trabajo que más te conviene.	1	2✓	3	4	5
9. De conocer el tipo de empresa u organización donde te gustaría entrar a trabajar.	1	2✓	3	4	5
10. De conocer la ocupación en que deseas ingresar o entrar.	1	2✓	3	4	5

LAS SIGUIENTES PREGUNTAS MUESTRAN UNA SERIE DE TAREAS QUE PUEDES REALIZAR PARA PREPARAR TU FUTURO PROFESIONAL. INDICA EN QUÉ MEDIDA HAS REALIZADO CADA UNA DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES DURANTE LOS ÚLTIMOS TRES MESES:

	Nada satisf.				Muy satisf.
11. Adquirir experiencia en diferentes actividades laborales.	1	2✓	3	4	5
12. Buscar los medios para profundizar en el conocimiento de mis capacidades.	1	2✓	3	4	5
13. Realizar prácticas o trabajos concretos con el objetivo de ver si me gustaban.	1	2✓	3	4	5
14. Buscar posibilidades laborales y profesionales.	1	2✓	3	4	5
15. Asistir a algún servicio o programa de orientación profesional.	1✓	2	3	4	5
16. Obtener información sobre empleos.	1✓	2	3	4	5

	Nada satisf.				Muy satisf.	
17. Consultar con personas expertas o con conocimientos del área ocupacional que más me interesa.	1✓	2	3	4	5	
18. Obtener información sobre oportunidades de empleo en el área profesional que me interesa.	1✓	2	3	4	5	
19. Explorar, para obtener más información, sobre campos ocupacionales que me interesan concretamente.	1	2✓	3	4	5	
20. Reflexionar sobre la relación entre mi pasado escolar y mi futuro profesional.	1✓	2	3	4	5	
21. Pensar en mí mismo/a de una manera global: intereses, capacidades, valores o deseos, limitaciones.	1✓	2	3	4	5	
22. Pensar en mi pasado como estudiante.	1✓	2	3	4	5	
23. Reflexionar sobre mi rendimiento académico y sus implicaciones en mi futuro profesional.	1	2✓	3	4	5	
24. Reflexionar sobre la relevancia de mis comportamientos anteriores en mi futuro profesional.	1✓	2	3	4	5	
25. En estos momentos estoy buscando información principalmente en una ocupación.	1	2	3	4	5✓	Busco información sobre muchos campos ocupacionales.

INDICA CUÁLES SON TUS EXPECTATIVAS DE CONSEGUIR UN EMPLEO:

	Muy malas				Muy buenas
26. En tu área profesional.	1	2	3	4	5✓
27. En aquellos trabajos que prefieres en tu área profesional.	1	2	3	4	5✓
28. En la organización o empresa que más te interesa.	1	2	3	4	5✓
29. De acuerdo con la siguiente escala, indica cuántas veces por semana, de media, durante los últimos meses, has intentado obtener información sobre tu futuro profesional:	1 o 2 veces	De 3 a 5 veces	De 6 a 9 veces	De 10 a 13 veces	Más de 14 veces
	X				

EN QUÉ MEDIDA CONSIDERAS IMPORTANTES LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES DE CARA A CONSEGUIR TUS METAS PROFESIONALES:

	Nada import.				Muy import.
30. Planificar cuidadosamente la búsqueda de empleo.	1	2	3✓	4	5
31. Informarme sobre empresas y organizaciones relacionadas con mi campo profesional.	1	2	3✓	4	5
32. Prepararme para los aspectos más relevantes en la entrevista de selección.	1	2✓	3	4	5
33. Autoevaluarme con el fin de encontrar un trabajo adecuado para mí.	1	2✓	3	4	5
34. Aprender más acerca de mí mismo/a.	1	2	3✓	4	5
35. Comprender la importancia de mi conducta académica y personal pasada en mi futuro profesional.	1	2✓	3	4	5
36. Reflexionar en mí como persona.	1	2	3✓	4	5
37. Obtener información sobre el mercado laboral y sobre oportunidades de trabajo en mi área profesional.	1	2	3✓	4	5
38. Conversar con amigos/as y personas conocidas acerca del mundo profesional.	1	2	3✓	4	5
39. Intercambiar experiencias con compañeros/as acerca de las actividades realizadas para buscar empleo.	1	2	3✓	4	5

QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA TI EN ESTE MOMENTO:

	Nada import.				Muy import.
40. Trabajar en tu área profesional cualquiera que sea tu función.	1	2	3	4✓	5
41. Trabajar en tu área profesional pero en aquellas ocupaciones de tu preferencia.	1	2	3	4	5✓
42. Conseguir un trabajo en una organización o empresa específica.	1	2	3	4	5✓
43. Llegar a ocupar un determinado nivel profesional.	1	2	3	4	5✓

EN COMPARACIÓN CON OTROS ASUNTOS IMPORTANTES DE TU VIDA,
¿QUÉ ANSIEDAD TE HAN OCASIONADO/OCASIONARÍAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES?

	Nada		Insignificante en relación con otros temas		Uno de los temas que más me angustia
44. Buscar información sobre mis preferencias profesionales.	1✓	2	3	4	5
45. Enfrentarme a procesos de selección profesional.	1	2✓	3	4	5
46. Buscar un trabajo.	1✓	2	3	4	5
47. Decidir lo que quiero hacer.	1	2	3✓	4	5

Figura 16. ESCE. Fuente: Donoso, Figuera y Rodríguez (1994); Donoso, Figuera y Torrado (2000).

Escala de estilos atributivos

La escala recoge doce situaciones hipotéticas dentro de los dos contextos en los que pueden valorarse las atribuciones, el campo de las relaciones interpersonales y el campo de los logros personales. El valor de la prueba es que intenta ajustar diversos procedimientos combinados para acotar las dimensiones del campo de las atribuciones. En primer lugar, utiliza un procedimiento de respuesta abierto para determinar la causa, *locus* de control, a la que el sujeto atribuye el resultado de la situación presentada. Al mismo tiempo establece, en una escala de siete puntos, la estabilidad e influencia de esa causa y, por último, la global especificidad de la causa evaluada.

1. USTED SOLICITA UN PUESTO QUE DESEA CON MUCHAS GANAS Y LO CONSIGUE.
ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

La capacitación que tengo								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4	5	6✓	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando esté solicitando un puesto de trabajo, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3✓	4	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solamente a la hora de solicitar un puesto o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3	4	5✓	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida

La capacitación que tengo								
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3	4	5	6	7✓	Muchísima

2. SE ENCUENTRA CON UN AMIGO QUE LE HACE UN CUMPLIDO SOBRE SU ASPECTO. ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

A esa persona le gusta hacer cumplidos								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3✓	4	5	6	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3✓	4	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo cuando se encuentra con un amigo o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3✓	4	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2✓	3	4	5	6	7	Muchísima

3. SU COMPAÑERO/A LE HA TRATADO ÚLTIMAMENTE DE MODO MÁS CARIÑOSO... ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

Circunstancial								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4✓	5	6	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3✓	4	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo cuando su compañero le hace un cumplido o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3✓	4	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida

Circunstancial								
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3✓	4	5	6	7	Muchísima

4. UN AMIGO ACUDE A USTED CON UN PROBLEMA Y USTED NO INTENTA AYUDARLE. ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

No estaba en mi mano ayudarle								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4	5	6✓	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3	4✓	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en esta circunstancia o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3	4✓	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3✓	4	5	6	7	Muchísima

5. ACABA DE REALIZAR UN PROYECTO Y ES MUY ELOGIADO POR ELLO. ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

Estaba correctamente realizado								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4	5	6✓	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ser elogiado por un trabajo, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3	4	5✓	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo cuando es elogiado por un proyecto o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3	4	5✓	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida

Estaba correctamente realizado								
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3	4	5	6	7✓	Muchísima

6. SE ENCUENTRA CON UN AMIGO QUE LE TRATA DE MODO HOSTIL O DESAGRADABLE. ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

Mi amigo tiene una personalidad variable								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3✓	4	5	6	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3✓	4	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en relación con las amistades o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2✓	3	4	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2✓	3	4	5	6	7	Muchísima

7. SALE CON UNA PERSONA CON LA QUE SE HABÍA CITADO PERO EL ENCUENTRO TERMINA MAL. ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

Hemos discutido y no nos hemos entendido								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3✓	4	5	6	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3	4✓	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en esta circunstancia o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3✓	4	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2✓	3	4	5	6	7	Muchísima

**8. USTED SE CONVIERTE EN UN HOMBRE O UNA MUJER RICO/A.
ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:**

Mi capacidad de trabajo y mi tesón								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4	5	6✓	7	Totalmente debido a mí
En el futuro si volviera a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3	4	5✓	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en esta circunstancia o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3	4	5✓	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3	4	5	6	7✓	Muchísima

**9. RECIBE UN ASCENSO O LE PROMOCIONAN EN EL TRABAJO.
ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:**

Soy la persona adecuada para ese puesto								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4	5	6✓	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3	4	5✓	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en esta circunstancia o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3	4	5	6✓	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3	4	5	6✓	7	Muchísima

10. LLEVA BUSCANDO TRABAJO DURANTE ALGÚN TIEMPO SIN ENCONTRARLO. ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

El mercado laboral está difícil								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3✓	4	5	6	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3	4✓	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en esta circunstancia o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3	4✓	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3	4	5	6✓	7	Muchísima

11. DA UNA CONFERENCIA IMPORTANTE DELANTE DE UN GRAN AUDITORIO Y ESTE REACCIONA DE MODO NEGATIVO. ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:

El tema no se adecuaba al público								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4	5✓	6	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3	4	5✓	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en esta circunstancia o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3✓	4	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3✓	4	5	6	7	Muchísima

**12. NO PUEDE HACER TODO EL TRABAJO QUE LOS DEMÁS ESPERAN DE USTED.
ESCRIBA LO QUE CONSIDERA LA CAUSA DE ESTE HECHO:**

Es una tarea demasiado exigente								
Lo que considera como causa de este hecho, ¿es algo que se debe a usted, o que se debe a otra persona o a las circunstancias?								
Personas – circunstancias	1	2	3	4	5✓	6	7	Totalmente debido a mí
En el futuro cuando vuelva a ocurrir algo parecido, ¿se repetirá de nuevo esta causa?								
Nunca estará presente	1	2	3✓	4	5	6	7	Siempre estará presente
Esta causa, ¿influye solo en esta circunstancia o influye también en otros aspectos de su vida?								
Solamente influye en esta situación en concreto	1	2	3✓	4	5	6	7	Influye en todas las situaciones de mi vida
¿Qué importancia tendría esta situación si le ocurriera?								
Ninguna	1	2	3✓	4	5	6	7	Muchísima

Figura 17. Escala de estilos atributivos. Fuente: Adaptada de Seligman *et al.* (1979).



<http://goo.gl/ok5mk>

Inventario de intereses profesionales

Este inventario de intereses profesionales permite captar las preferencias del sujeto respecto a profesiones y respecto a actividades. Uniendo los puntos obtendrás el perfil de intereses.

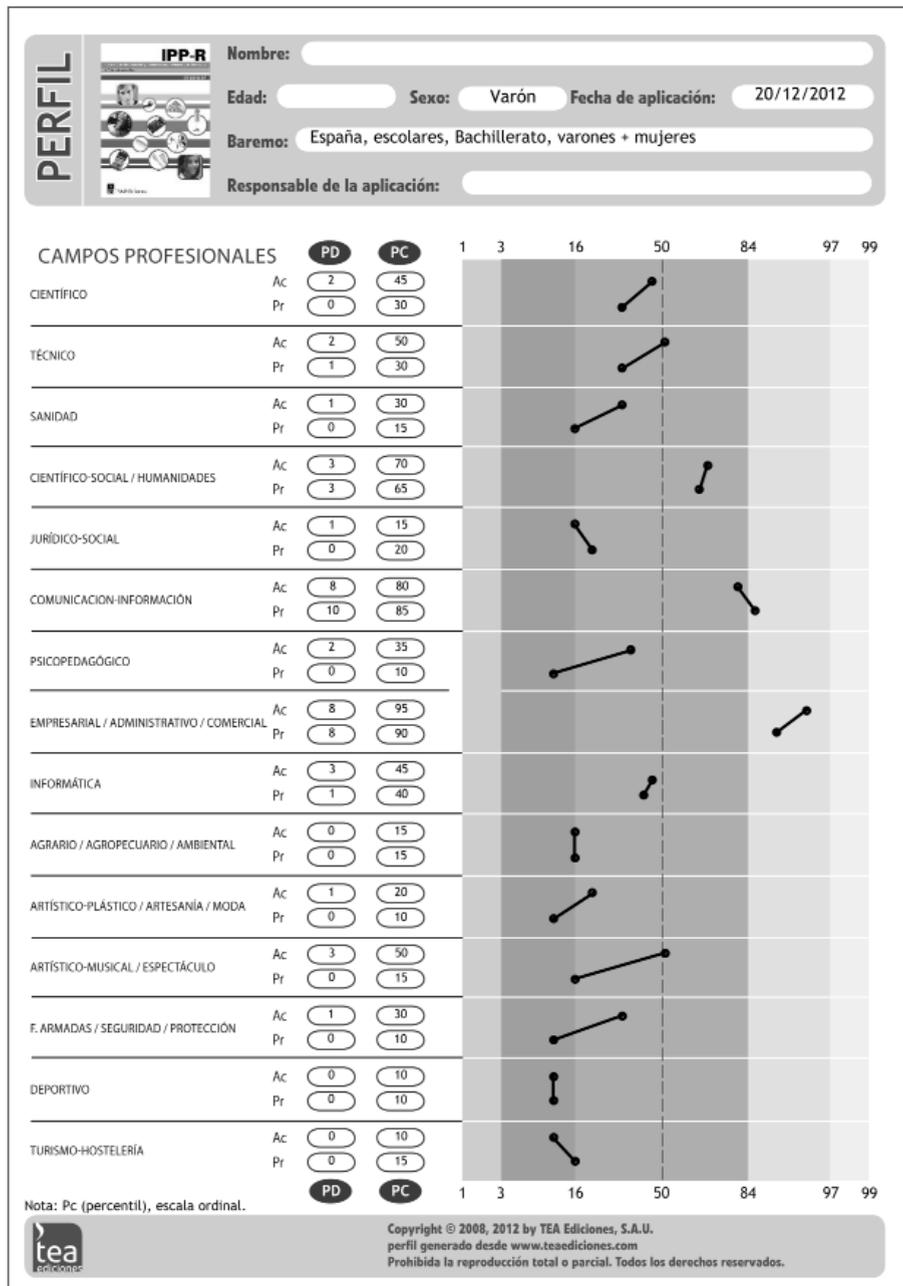


Figura 18. Escala IPP-R. Fuente: De la Cruz (2005).

Escala de asertividad

Algunos autores plantean este rasgo como en el que están incluidos todos los elementos para tener unas relaciones sociales adecuadas. Implica la expresión de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos y opiniones sin amenazar ni castigar al otro y sin violar los derechos de otras personas. El objetivo de esta conducta es la comunicación clara y directa. La persona asertiva suele defenderse en sus interacciones con los otros, está satisfecha de su vida social y tiene confianza en sí misma. Representa una disminución de la ansiedad, unas relaciones más íntimas y significativas, mayor respeto hacia uno mismo y mejor adaptación social.

La escala de evaluación de la asertividad de García Pérez y Magaz Lago presenta como características diferenciales ofrecer indicadores de la autoasertividad, o del grado en que una persona se concede a sí mismo los derechos asertivos básicos, y heteroasertividad, o grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos. Además, el perfil resultante puede ofrecer datos para establecer estilos agresivos o pasivodependientes. La escala está formada por 35 ítems, 20 de autoasertividad y 15 de heteroasertividad. A continuación, pueden verse algunos ejemplos de sus ítems:

	CASI NUNCA (4)	A VECES (3)	A MENUDO (2)	CASI SIEMPRE (1)
1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.			X	
2. Cuando estoy enfadado/a, me molesta que los demás se den cuenta.			X	
3. Cuando hago algo que creo que no gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.		X		
4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.				X
5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.			X	
6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a.			X	
7. Me enfado, si no consigo hacer las cosas perfectamente.			X	
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.		X		
9. Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien.		X		
10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				X

Figura 19. Ítems de ejemplo de la escala ADCA-1. Fuente: García Pérez y Magaz Lago (2000).

Ilex ha obtenido una puntuación percentil 5 en autoasertividad y un percentil 20 en heteroasertividad.

1 2 3

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL CASO:

Cuestiones a plantearse

- Hacer una tabla con las variables diagnosticadas, las técnicas utilizadas para evaluarlas y las interpretaciones diagnósticas parciales. Para ello, se han de corregir las pruebas que no lo están y realizar interpretaciones diagnósticas de las variables obtenidas con las diferentes técnicas.
- A continuación, se presenta un ejemplo de tabla de análisis. El alumnado debe seguir elaborándola.
- A la luz de las teorías de toma de decisiones establecer cuáles son las características de Ilex en la toma de decisiones personal y en la profesional.
- Introducir los factores de influencia en cada uno de uno de estos procesos.
- Relacionar todas las variables entre sí hasta obtener un diagnóstico comprensivo.
- Atender a que Ilex presenta una toma de decisiones profesional excelente hasta hace tres años.
- Realizar una gráfica de los dos procesos de tomas de decisiones, el personal y el profesional.
- Diseñar la primera entrevista posterior a tenor de los resultados.
- Esbozar cómo se continuará con el proceso orientador:
 - ¿Cuáles son las creencias irracionales que le están ofuscando en su desarrollo?
 - ¿Cómo ha tomado las decisiones Ilex a lo largo de su vida?
 - ¿Cuáles son las diferencias en su proceso personal y en su proceso profesional en cuanto a toma de decisiones?
 - ¿En qué momento se ha invertido su proceso de toma de decisiones profesional y está interactuando con el personal?

Ejemplo de tabla de análisis:

ÁREAS		TÉCNICAS	INTERPRETACIÓN DIAGNÓSTICA	
Determinantes personales	Experiencias laborales y titulación académica	• Entrevista	Diplomado en ciencias empresariales, experiencia en cuatro empresas diferentes.	
	Pensamiento autorreferente	Autoestima	• Entrevista • Rosenberg	Incongruencia entre Rosenberg y entrevista. Puede estar influyendo el fenómeno de la deseabilidad social y la valoración que hace el sujeto sobre las percepciones que tiene sobre sí mismo.
		Autoeficacia	• Entrevista • Escala de autoeficacia	Altas expectativas de autoeficacia, alto concepto de sus capacidades para encontrar un empleo. Domina su área profesional.
		Expectativas de control	• Escalas de expectativas de control	Bajas expectativas de control tanto a nivel personal como profesional, en la escala sus resultados se encuentran en la media pero existen incoherencias con los datos aportados por la entrevista.

Tabla 7. Tabla de análisis diagnóstico por áreas.

1 2 3

OTRAS ACTIVIDADES RELACIONADAS

- Realizar un listado de instrumentos relacionados con la toma de decisiones.
- Análisis de programas de toma de decisiones de acuerdo a unos criterios establecidos de antemano.
- Desarrollar cómo pueden utilizarse en orientación profesional los inventarios de intereses profesionales.
- Analizar modelos teóricos de *counseling* y argumentar cuál parece más apropiado para el caso de Ilex.



LA IMPORTANCIA DE LAS CREENCIAS IRRACIONALES Y LOS CONDICIONANTES INTERNOS EN LA TOMA DE DECISIONES

Una de las finalidades principales asociadas al proceso de orientación educativa y profesional es que las personas sean capaces de prepararse para insertarse social y laboralmente. Como ya hemos visto, los procesos de toma de decisiones están presentes a lo largo de toda la vida.

Aristóteles decía que la persona es un *animal racional*, es decir, que está dotada de razón. Esta facultad es la que posibilita que las personas tengamos la habilidad de conocer, pensar, aprender, reflexionar, valorar y actuar en función de nuestros principios. Sin embargo, disponer de raciocinio no quiere decir que nuestro comportamiento siempre sea racional en todos los momentos de nuestra vida.

¿Están siempre justificadas las creencias sobre las cuales basamos nuestras decisiones?

¿Tenemos buenas razones para actuar como lo hacemos?

¿Son racionales nuestras acciones?

La racionalidad se aplica a nuestras creencias, evaluaciones y acciones. De ahí que, a veces, lo hagamos irracionalmente. Lo que ocurre es que las personas no solo somos razón e inteligencia, sino que también somos emotividad, sentimientos, pasión, imaginación y creatividad. Todos estos elementos están presentes en el momento de captar la realidad externa y atribuirle significado. También posibilitan que las personas sean capaces de enfrentarse a infinidad de situaciones, adaptando la conducta si es necesario. Por eso hay acciones que no puede decirse que tengan como causa una motivación racional.

Las acciones pueden ser fruto de perseguir objetivos personales (racionalidad), de responder a lo que los demás esperan de uno mismo (normas sociales) o simplemente de actuar movido por sentimientos y pasiones (emociones). Es uno mismo quien percibe y lo hace en función de sus vivencias, intereses, expectativas de futuro y de su propia forma de ser.

Cualquier persona, independientemente de lo inteligente que sea, puede tener creencias, realizar acciones o hacer valoraciones totalmente irracionales. Las creencias irracionales son aquellas que no tienen una correspondencia clara y objetiva con la realidad y que conllevan conductas o emociones que perjudican a la persona. Muchas creencias son producto de imaginarios sociales o imposiciones de la sociedad. La persona ha de aprender a descubrir este tipo de creencias.

Para conseguir que nuestras creencias estén justificadas, no basta con el simple hecho de que estén basadas en la información que tenemos. Debemos tener una cantidad de evidencias suficiente.

Muchas veces, el problema reside en que no tenemos claro qué queremos. Sin saber o intuir cuáles son nuestras metas u objetivos, sin tener conciencia de nuestros deseos, difícilmente nuestra acción

puede ser siempre racional. Escoger una carrera, saber qué profesión nos gustaría desempeñar, saber con quién nos gustaría vivir... no es elección fácil. La vida cambia constantemente, también las circunstancias, nuestros intereses y deseos.

Debe procurarse que las creencias racionales también evolucionen a medida que cambian nuestros conocimientos. Debemos ser conscientes de que el hecho de que cambiemos inevitablemente también condiciona nuestros objetivos. No sería racional ni razonable que una persona se aferrara en avanzada edad a seguir siendo bailarina profesional, como lo hacía cuando podía trabajar su físico durante largos entrenamientos.

En resumen, para evitar que nuestras acciones puedan ser consideradas irracionales y nos condicionen internamente debemos:

- Dilucidar cuáles son nuestras metas siendo flexibles.
- Encontrar los medios necesarios para conseguir nuestros objetivos
- Estar abiertos a la posibilidad de revisar y cambiar nuestros fines, de acuerdo con el cambio en las creencias, deseos y circunstancias vitales y profesionales.

Por ello, considerar las diferencias individuales en el proceso de toma de decisiones vocacionales es fundamental. Desde esta perspectiva, deben estudiarse no solo los rasgos de personalidad (autocontrol, perseverancia, ansiedad, introversión, etc.) afectados por las variables ambientales, sino también los estilos y las estrategias para tomar decisiones vocacionales y las posibles dificultades con las que una persona puede encontrarse y que pueden predecir o no su éxito vocacional profesional.

Algunos condicionantes que afectan al nivel de aspiración de la tarea de decisión son, según MacCrimmon y Taylor (1983), el éxito o fracaso de las experiencias anteriores, el establecimiento de objetivos específicos y el hecho de tener un amplio conocimiento de los resultados de anteriores decisiones. Sobre esta base, por ejemplo, los sujetos motivados por el temor al fracaso tienden a tomar decisiones menos equilibradas, a evitar la información vocacional y la competencia profesional, a preferir trabajos rutinarios y estables y a lograr menos rendimiento en los cursos académicos.

Para afrontar la toma de decisiones, existen una serie de destrezas:

- Reconocer una situación importante de decisión, tomando conciencia del problema.
- Definir el problema de decisión de forma adecuada y realista.
- Examinar y evaluar de forma realista los valores personales, intereses y destrezas.
- Generar una gran variedad de alternativas.
- Buscar la información necesaria para cada alternativa.
- Determinar qué fuentes de información son fiables y realistas.
- Organizar e iniciar la secuencia de conductas para la toma de decisiones.

La presencia de un orientador puede acompañar y facilitar la toma de decisiones. Sin embargo, en último término es el individuo quien tiene la libertad y la responsabilidad de sus propias elecciones.

ANÁLISIS DE LA COMPLEJIDAD DE LOS PROBLEMAS HUMANOS: CASO LUMA



OBJETIVOS

- Aprender a distinguir creencias irracionales de la persona y su influencia en el desarrollo vital.
- Analizar la influencia de las creencias irracionales en las trayectorias vitales y profesionales.
- Distinguir procesos no lineales en las trayectorias vitales y los motivos de las rupturas.
- Valorar las elecciones realizadas a la luz de la vivencia actual de la persona.
- Utilizar los inventarios de preferencias profesionales como efecto retroactivo sobre la propia persona.



CONTENIDOS

Área personal	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias irracionales. • Atribuciones. • Percepción personal. • Inventario del desarrollo adulto. • Procesos de decisiones no lineales ni conscientes.
Área profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses profesionales. • Factores que influyeron en las elecciones. • Factores que influyen en las creencias. Sus conexiones culturales o personales. • Expectativas profesionales. • Actitudes hacia el trabajo y el rol laboral.
Área social	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación social.

JUSTIFICACIÓN DEL CASO

Este caso pretende enfrentar al alumnado con las creencias irracionales que marcan muchas decisiones y a las que es necesario desentrañar para hacer consciente a la persona de las influencias de estas ideas preconcebidas sin fundamento aparente.

El caso realiza una primera aproximación al diagnóstico en el que, antes que continuar con el proceso o la demanda explícita, se ha de ayudar a la persona en la visibilización consciente de esas creencias.

Sitúa también la orientación profesional en las casuísticas no lineales de acceso a una profesión, pero no por eso menos válidas, tanto por los motivos que llevaron a elegirla como por la satisfacción que pueda experimentarse en ella. Las personas se mueven en el campo de las elecciones de manera muy diversa y a veces realizando procesos complicados. Es necesario aislarse a veces de las circunstancias y centrarse en la posición del sí mismo que adopta la persona para, a partir de ahí, consensuar caminos de actuación.

El caso Luma permite que nos aproximemos a la temática de los intereses desde una posición retroactiva, utilizándolos como medio para que la persona haga un recorrido por su vida y asiente sus elecciones (Donoso, 2001).

1

2

3

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS PROPUESTAS PARA ESTE CASO

Profesorado. Mediante exposición oral u otra metodología: antes de enfrentarse a este caso el alumnado debería conocer:

- a. Toda la temática de intereses y preferencias profesionales.
- b. Teorías del desarrollo de la carrera.
- c. Actitudes hacia el trabajo y rol laboral.
- d. Adaptación social.
- e. Apoyo social y su influencia en el desarrollo personal y de la carrera.

Trabajo individual alumnado: autopsación del inventario de preocupaciones en el desarrollo profesional adulto (IPA). Corrección del IPA.

Trabajo en pequeño grupo: corrección e interpretación del IPA de Luma. Interpretación del caso.

Grupo clase: puesta en común y discusión.



PRESENTACIÓN DEL CASO

Solicitud de la demanda: Luma pide asesoramiento sobre su posible reinserción profesional. No tiene claro si está ubicada en el campo profesional que le interesa. Actualmente manifiesta que está muy satisfecha con su trabajo pero le preocupa mucho tener un contrato temporal.

Datos personales:

- Luma, 33 años, en pareja, sin hijos.

Situación profesional:

- Trabaja para el ayuntamiento de su localidad desarrollando tareas relacionadas con la prevención de las drogodependencias.

A los 18 años, en el curso que acababa el Bachillerato, Luma, a petición de sus padres consultó un gabinete psicológico de la localidad. Esta es la información de la que disponía el gabinete:

“Luma acabará Bachillerato el presente curso. Rendimiento medio, siguiendo la tónica que ha tenido en toda la Secundaria. En algunos cursos le han quedado asignaturas para septiembre, pero ha ido aprobando y pasando cursos. No sigue una secuencia lógica en las asignaturas que aprueba o suspende.

Lo está haciendo sin ganas aparentes porque piensa que es bastante inútil para su futuro. Desea ponerse a trabajar cuando acabe el Bachillerato para “poder tener más dinero, conozco amigos y amigas que así lo han hecho”.

Si se le pide que elija algo, no tiene nada claro, en realidad dice que le molesta que su padre y su madre tengan las cosas tan claras cuando deben decidir algo, “ni siquiera se preocupan, ven una cosa clara de inmediato y ya está”.

Su padre trabaja en una empresa de formación, nivel directivo medio, su madre tiene una tienda de ropa. Los dos tienen estudios superiores, su madre trabajaba con un dentista, pero ni el horario, ni el sueldo ni siquiera el trabajo le llenaba, así que decidió hacer algo que le gustara y montó una tienda de ropa hará unos 10 años. Al principio el negocio tuvo sus problemas para tirar adelante, además de contar con la aportación familiar tuvieron que contar con ayuda familiar que hubo que devolver en los primeros años. Luma vivió en casa los problemas propios de una inversión en un negocio, sin que alterara para nada ese hecho la dinámica familiar, “su madre estaba segura de que el negocio tiraría adelante y de que las situaciones difíciles son normales al principio”, “nunca entendí por qué estaba tan segura de todo, igual le pasa con las demás cosas”. “La gente que tiene las cosas claras tiene planes para su vida siempre”.

Siempre han respetado sus decisiones en las elecciones que ha hecho, pero “he tenido suerte de que me ayudaran, he consultado, sobre todo a mi madre, y juntas decidíamos”, no le ha parecido mal dejarse aconsejar y que le indicaran a veces por dónde debería ir, piensa que no era una imposición y en realidad estaba de acuerdo con lo que se decidía.

Considera que es una persona tranquila a la que le gusta divertirse. Ha tenido siempre muchos amigos. Ahora ve que su mejor amiga optó ya al finalizar la Secundaria por no seguir estudiando y se enroló en actividades familiares, lo que le ha ido bien, sigue saliendo con ella y comprueba cómo tiene mucha más autonomía que ella en el dinero que gasta, los lugares donde va, etc., por eso piensa que es hora de dejar los estudios, ya que en realidad no tiene claro nada, ni siquiera a qué universidad quiere ir, su madre ha estado buscando por internet y ya le ha aconsejado pero si le hace caso le queda bien lejos del domicilio particular. Se le hace cuesta arriba buscar residencia, no sabe por dónde empezar.

Por primera vez en su vida ha entrado en conflicto con sus padres, ellos quieren que siga estudiando, la acusan de que se está dejando llevar por las amistades y que eso nunca había pasado. Ella tampoco cree que sea el caso, ha escuchado a sus amigos y les ha hecho caso cuando la ocasión lo requería.

No sabe a quién contentar si a sus padres o a su mejor amiga.

Piensa que si se queda en la población tiene oportunidades de encontrar trabajo, "si no encuentras en la vida desde el comienzo un buen trabajo siempre serás infeliz".

Cree que "se le encenderá la luz" por sí sola, porque es lo que le ha pasado otras veces, ya que el tiempo por sí solo va aclarando las cosas, "y, si dejas las cosas a su ritmo, todo se aclara".

- El gabinete le ayudó a buscar información sobre centros de estudios y residencia de estudiantes. Se le administró una prueba de intereses y no aparecían preferencias marcadas con lo cual la decisión se postergó.
- Ese verano Luma estuvo en Suiza en un refugio y conoció a una chica con la que empezaron a salir. Ella pensaba comenzar a estudiar educación social. Al comienzo del curso Luma se matriculó en educación social en una universidad privada y compartía piso con varios amigos y amigas entre los que estaba su novia.
- Los años siguientes después de acabar la carrera se quedó en la localidad donde estudió y trabajó en algunos proyectos hasta que surgió la oportunidad del ayuntamiento de la localidad. Ella y su novia se trasladaron allí porque a unos kilómetros ella encontró un trabajo en una residencia.

Áreas exploradas

Solo se le pasa el inventario para la evaluación de las preocupaciones en el desarrollo profesional adulto (IPA).

NOMBRE		Luma					EDAD		33 años							
SITUACIÓN PROFESIONAL		Técnica social en un ayuntamiento local					PROMEDIO		X							
Ítems	Preocupaciones profesionales	Grado de preocupación actual					Suma de valores	Promedio	Nivel de preocupación actual					Centil	Nº de ítems valorados con 4 y 5	
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5			
ETAPA DE EXPLORACIÓN																
1-5	CRISTALIZACIÓN	5														Cristalización
6-10	ESPECIFICACIÓN	4	1													Especificación
11-15	IMPLEMENTACIÓN	1	3	1												Implementación
1-15	TOTAL EXPLORACIÓN															EXPLORACIÓN
ETAPA DE ESTABLECIMIENTO																
16-20	ESTABILIZACIÓN				1	4										Estabilización
21-25	CONSOLIDACIÓN				3	2										Consolidación
26-30	PROGRESO			2	3											Progreso
16-30	TOTAL ESTABLECIMIENTO													5		ESTABLECIMIENTO
ETAPA DE MANTENIMIENTO																
31-35	SOSTENIMIENTO	1	2	2												Sostenimiento
36-40	ACTUALIZACIÓN	1		4												Actualización
41-45	INNOVACIÓN	3	2													Innovación
31-45	TOTAL MANTENIMIENTO													15		MANTENIMIENTO
ETAPA DE DESENGANCHE																
46-50	DESACELERACIÓN	2	1	1	1											Desaceleración
51-55	PLANIFICACIÓN RETIRO	2	3													Planificación
56-60	DISFRUTE RETIRO	3	2													Disfrute retiro
46-60	TOTAL DESENGANCHE															DESENGANCHE
61	SITUACIÓN FRENTE AL CAMBIO PROFESIONAL	1	2	3	4	5								20		
(rodar con un círculo la respuesta adecuada)																

Figura 20. Inventario para la evaluación de las preocupaciones en el desarrollo profesional adulto (IPA). Fuente: Padilla (2001).

1 2 3

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL CASO:

Cuestiones a plantearse

- Identificar creencias irracionales de la persona. Relacionar esas creencias con modelos teóricos del desarrollo profesional o con modelos psicoeducativos.
- Describir los factores que contribuyen a las creencias irracionales. Delimitar si son factores culturales o personales.
- Identificar qué grado de conocimiento del mundo del trabajo tiene Luma.
- Identificar qué grado de conocimiento de sí misma tiene.
- Describir su proceso de toma de decisiones.
- Elaborar un proceso de orientación a seguir o las varias opciones orientadoras que pueden originarse. Si se dan varias opciones, aventurar los pasos del proceso en cada una.
- Elaborar una guía de preguntas basadas en el *counseling* que tengan como objetivo provocar una nueva conciencia en Luma para enfrentarse a sus decisiones y sus problemas.
- Analizar si el caso cuenta con suficiente información para el proceso orientador o es necesario profundizar en otros aspectos. En caso afirmativo indicar qué aspectos y justificarlos.

1 2 3

OTRAS ACTIVIDADES RELACIONADAS

- Teorías y modelos de creencias irracionales. Analizar cómo pueden actuar en los procesos de orientación profesional.
- Análisis de las creencias irracionales más normativizadas socialmente, sea desde el punto de vida de la persona, del tejido social o del mercado de trabajo.
- Realizar una búsqueda de instrumentos que permitan identificar creencias irracionales.
- Elaborar un cuestionario donde se permita detectar creencias irracionales de las trabajadas en los puntos anteriores.

9

LA SELECCIÓN DE PERSONAL

En la sociedad actual en la que la globalización está provocando que el mercado laboral sea cada vez más dinámico y complejo, la selección de personal está adquiriendo más protagonismo que nunca. Algunos cambios visibles son el incremento de desempleos o subempleos, la proliferación de puestos vacantes que demandan una gran especialización, la aparición del *outsourcing* o el auge de la intermediación laboral.

"La selección de personal responde a aquella actividad estructurada y planificada que permite atraer, evaluar e identificar, con carácter predictivo, las características personales de un conjunto de sujetos –los candidatos– que les diferencian de otros y les hacen más idóneos, más aptos o más cercanos a un conjunto de características o capacidades determinadas de antemano como requerimientos críticos para el desempeño eficaz y eficiente de una cierta tarea profesional." (Ansorena, 1996).

De esta definición se desprende el proceso que implica la selección profesional o la adscripción de un candidato a un perfil laboral determinado. El perfil de todo puesto de trabajo incluye las variables que se consideran relevantes y necesarias para que un candidato sea capaz de asumir en el futuro la o las áreas de responsabilidad que deberá acometer. Para ello, es necesaria la evaluación que permite dar respuesta a las necesidades de selección. Esta evaluación suele hacerse mediante la técnica de la entrevista ya que sigue siendo una de las técnicas más útiles dado que permite la observación directa del postulante y la posibilidad de apreciar su desenvolvimiento general. Esta se complementa con el uso de otros instrumentos específicos que permiten medir las variables implicadas en el perfil buscado.

Aunque su secuencia es flexible y depende básicamente de los instrumentos utilizados, las necesidades y los alcances de la organización y/o el criterio del profesional seleccionador, a grandes rasgos el proceso está marcado por los siguientes pasos:

1. Establecimiento de una oferta de empleo y de un perfil vacante requerido. Esta etapa condiciona cómo va a llevarse a cabo la evaluación.
2. Recogida de múltiples currículos de candidatos potenciales. Esta etapa puede ser interna o externa en función de si la oferta de empleo se hace pública o se convoca solamente para el personal que ya integra la organización.

3. Preselección de currículos enviados por los candidatos interesados que reúnan las características del perfil solicitado. Esta etapa depende fundamentalmente de las características que reúnan los solicitantes y del grado de proximidad con el perfil requerido.
4. Evaluación de los candidatos mediante entrevistas y la administración de test u otras técnicas diagnósticas. Esta etapa incluye no solo la evaluación diagnóstica sino también la evaluación de conocimientos y la relación de estos con las características básicas del puesto de trabajo.
5. Selección y decisión del candidato o candidatos. Con la elección definitiva de entre los postulantes finaliza la selección y empieza el proceso de inducción, control y seguimiento del nuevo trabajador. Su objetivo es familiarizar al elegido con el trabajo y determinar que el procedimiento de selección de personal fue correcto.

Como puede verse, el proceso de selección en sí mismo, y específicamente la evaluación que se lleva a cabo, no dista del proceso seguido en cualquier caso en el que sus objetivos sean de diagnóstico o de orientación. Su finalidad última es lograr establecer vínculos perdurables que beneficien tanto al individuo seleccionado como a la organización.

ANÁLISIS DE UNA CANDIDATA PARA UN PUESTO DE TRABAJO: CASO MARCIA

Los procesos de selección para un puesto de trabajo son complejos y requieren formaciones específicas. Sin embargo, es adecuado ponerse en contacto con este tipo de procesos para no perder de vista que un profesional de la evaluación psicopedagógica y de la orientación profesional puede encontrarse en los dos “lugares de la mesa”, ayudando en la inserción, en la toma de decisiones, en las trayectorias de vida y también seleccionando a una persona entre muchas que aspiran a un puesto de trabajo.

Una tarea importante es aprender a elaborar perfiles profesionales adaptados a una realidad en concreto para tener como referente ese perfil en los procesos de selección (Donoso y Rodríguez Moreno, 2007).

El caso de Marcia sitúa al alumnado en una posición distinta. Las competencias que ha de utilizar para resolver el caso están más encaminadas a comparación y ajuste con unas referencias externas, las funciones del perfil, que a profundizar en casuísticas personales. Aun así tiene que saber analizar las variables que se le presentan y relacionarlas entre sí.



OBJETIVOS

- Elaborar perfiles profesionales adecuados a un puesto de trabajo.
- Identificar variables que se han medido.
- Analizar las características de la persona en función del perfil profesional elaborado.
- Ponderar variables en función del puesto de trabajo.
- Argumentar la decisión tomada.
- Analizar el mapa conceptual que se ofrece a la luz de los resultados que se han obtenido.



CONTENIDOS

Área personal	<ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia. • Autoconcepto. • Estilo atribucional. • Personalidad.
Área profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Rol profesional. • Conducta exploratoria. • Metas y motivaciones.
Área académica	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de los estudios. • Relación teoría-práctica.



PRESENTACIÓN DEL CASO

Un director de un centro escolar que acoge educación infantil, primaria y secundaria desea contratar a un profesional de la psicopedagogía. Entre los candidatos aparece el perfil de una chica que acaba de estudiar psicopedagogía. Entre las anotaciones del currículum aparece que durante sus estudios realizó dos cursillos en el Servicio de Orientación Universitaria. Uno de conocimiento de sí misma y otro de técnicas de búsqueda de empleo. Durante estos cursillos la demandante realizó una serie de pruebas que quedan en el servicio confidencialmente.

Se le pide a la candidata si se otorga el permiso para acceder a esta información junto con los otros elementos de la selección. Concedido el permiso, se solicita la información al servicio de orientación universitaria. A continuación, aparece un resumen de la información extraída con esta documentación:

Extracto del currículum

Edad: 24 años.

Estudios: Magisterio, especialidad Educación Infantil y Psicopedagogía sin un itinerario definido.

Experiencias: prácticas de magisterio en educación infantil. Prácticas de psicopedagogía en un centro de secundaria. Ausencia de otras experiencias, *hobbies*, actividades relacionadas con el campo de trabajo.

Notas medias:

- Magisterio: sobresaliente.
- Psicopedagogía:
 - Asignaturas con una valoración más teórica: Notable alto.
 - Asignaturas con una valoración más práctica: Suficiente.

Figura 21. Extracto del currículum.

Resultados de la información de los dos cursos realizados en el Servicio de Orientación Universitaria

En el primer curso se le pasaron una serie de frases abiertas del tipo:

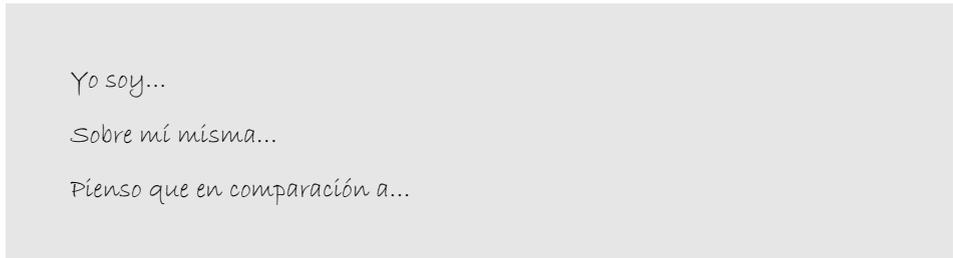


Figura 22. Frases incompletas.

De sus relatos se extrae la siguiente información:

- Se valora a partir de esta metodología la autoestima del sujeto consiguiéndose una valoración altísima en esta variable.
- Se le aplicaron también cuestionarios atribucionales, siendo las atribuciones que realiza internas y estables de éxito –aparece la capacidad casi exclusivamente– y externas, de fracaso. Cuando son atribuciones académicas aparece como motivo el profesorado y cuando son atribuciones sociales, la incongruencia de la gente y en ocasiones la “mala suerte”.

En el segundo curso del Servicio de Orientación Universitaria realizó la escala de conducta exploratoria (ESCE) de exploración de la carrera con los resultados de:

- Proceso de exploración: obtiene una media de 3.
- Expectativas: Obtiene un 5 en perspectiva profesional; un 4,5 en importancia de obtener un trabajo preferido y un 3 en apartados de instrumentalidad.
- Reacciones a la exploración: obtiene un 4 en satisfacción con la información y un 2 en los apartados de tensión.

Resultados de cuestionarios sobre metas y personalidad

En relación con sus metas y motivos se mueve por competencia con los otros, prestigio social y poder e influencia sobre los demás. Aparece como una persona muy segura y confiada en sí misma. Intransigente respecto a la manera de ser y actuar de los otros.

No utiliza nunca las emociones en su trabajo ni cree que sea necesario hacerlo, por eso tampoco está atenta a las emociones de los demás. Cree que todo el mundo puede actuar en base a razones lógicas y fundamentadas y que, una vez se hayan presentado estas razones adecuadamente, quedarán convencidos.



Algunas preguntas de la entrevista

¿Qué piensa de los estudios que ha terminado?

Son generalistas.

¿Cree que ha obtenido aprovechamiento de ellos?

No.

¿Por qué desea trabajar en este centro?

Porque me considero capacitada para realizar las tareas relacionadas con el puesto de trabajo.

¿Puede presentar alguna recomendación de algún profesor?

No, ¿para qué?

¿Tampoco ha colaborado durante sus estudios universitarios en los departamentos?

No.

¿Por qué?

Trabajo gratis para el departamento, en eso consiste la colaboración, no me ha interesado.

El otro día en el patio un niño recibió una reprimenda de la señorita y, a continuación, este niño fue a quitarle la pelota a otro más pequeño. ¿Qué piensa de esta actitud?

Es normal, todos los niños la tienen y no debe dársele importancia.

No ha puesto en el currículum ninguna característica de su personalidad, ¿por qué?

No sabía que fuera importante. Si yo tengo los conocimientos para realizar el trabajo es más importante que la clase de personalidad que tenga, además no presento problemas en cuanto al área personal o social, he sido siempre una líder en la universidad, me relaciono bien con todo el mundo y, por lo general, la gente acaba valorando lo que hago y admitiendo mis opiniones.

Voy a presentarle ahora tres columnas, una de animales otra de plantas y otra de elementos inanimados. En cada columna ha de escoger lo que más le agrada y lo que menos.

No me gustan estas pruebas porque carecen de validez.

¿Desea realizarlo o no?

Sí, claro.

COLUMNA 1	COLUMNA 2	COLUMNA 3
Vaca	Rosa	Automóvil
Perro	Pino	Aire
Toro	Pera	Cuadro
Mono	Hongo	Lápiz
Delfín	Orquídea	Sol
Liebre	Nenúfar	Agua
Abeja	Roble	Libro

De la primera columna no me gusta ninguno pero escojo "Perro", de la segunda "Orquídea" y de la tercera "Libro".

Bien, gracias, eso es todo.

¿Quiere decir que con esta entrevista es suficiente y puede sacar algo?

Sí, exactamente.

No me ha preguntado si sé dirigir la elaboración de un diseño curricular de base, si sé dirigir las evaluaciones del profesorado, si puedo realizar diagnósticos en todas las edades, ni acerca de mis conocimientos en psicopedagogía, creo que no me ha preguntado nada de lo que pueda interesar al centro.

Le aseguro que también tendré en cuenta estas opiniones tuyas, pero la información que necesito para este caso ya la tengo.

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL CASO:

Cuestiones a plantearse

- Elaborar el perfil profesional del puesto de la forma más aplicada posible, centrándose en las funciones y competencias de la profesional en psicopedagogía en un centro educativo de las características que se han dado.
- Realizar una tabla donde se indiquen variables que se están evaluando, técnicas utilizadas para la medición e interpretación diagnóstica parcial de cada variable siguiendo el ejemplo que se dio para Ilex.
 - ¿Con qué puede compararse la puntuación obtenida en autoestima que ofrezca luz sobre una adecuada interpretación de esta variable en Marcia?
 - ¿Qué explicación se puede dar sobre la manera en que Marcia responde al incidente del patio en el colegio? Analizar la respuesta teniendo en cuenta el perfil ocupacional del puesto de trabajo.
 - ¿Qué significado puede tener la respuesta de Marcia cuando le piden identificarse con una planta, animal o ser inanimado?
 - ¿Puedes identificar incongruencias de algunas respuestas de la entrevista? Fijarse en la frase: "he sido siempre una líder en la universidad" y definir el grado de realismo de esta persona.
 - ¿Es correcta la afirmación última de la persona que hace la selección? ¿Crees que las variables fundamentales se han analizado?
- Extraer de cada una de las interpretaciones diagnósticas una idea fundamental que explique esa interpretación para esa variable.
- Comparar las ideas generales para cada variable con las funciones del perfil elaborado:
 1. Se hace una comparación de cada variable con las funciones del perfil relacionadas con esa variable y se establece mediante resultados cualitativos si se adecúa o no cada resultado obtenido con elementos del perfil.
 2. Se ofrece una visión de conjunto de la adecuación o no de esta persona al puesto de trabajo requerido.
 3. Se puede añadir a este procedimiento:
 - a. Se otorga una puntuación a las funciones que se consideran más importantes del perfil elaborado.
 - b. Se otorga una puntuación a las variables del caso.
 - c. Se comparan los dos registros de puntuaciones a fin de obtener conclusiones.
- Pueden hacerse grupos de trabajo en el aula donde cada grupo realice la resolución del caso de una manera y, posteriormente, ponerlo en común. Sea como sea el proceso, la argumentación tiene que venir de la mano de las evidencias que se pueden aportar de comparar los resultados del diagnóstico con el perfil profesional que se necesita para cubrir ese puesto de trabajo.
- Acabar de completar el mapa conceptual de Marcia. Establecer relaciones que se dan entre las variables e implicaciones que tiene la interpretación de esa variable para el puesto de trabajo.

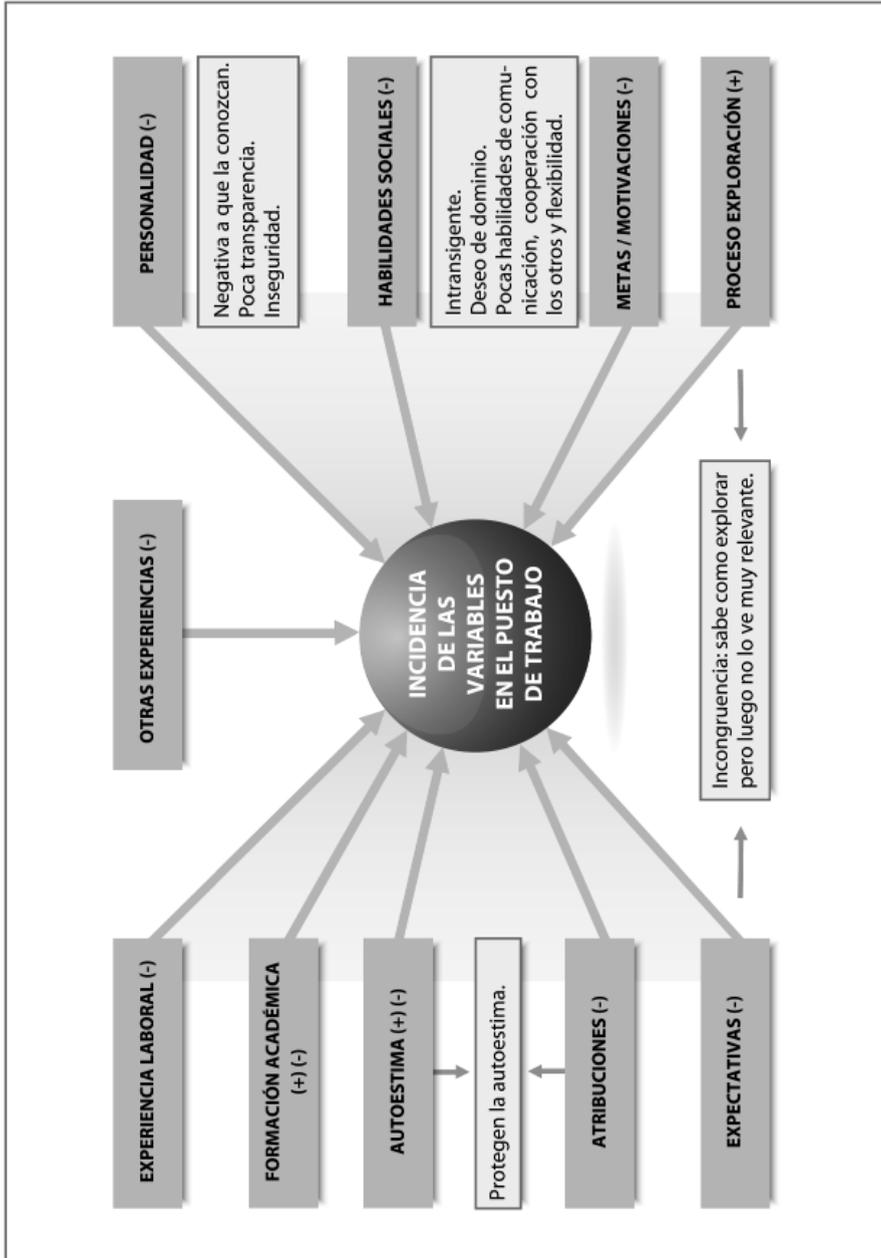


Figura 23. Esquema gráfico del caso Marcia.

1

2

3

OTRAS ACTIVIDADES RELACIONADAS

- Realizar una búsqueda sobre técnicas utilizadas en la elaboración de perfiles ocupacionales.
- Desarrollar un esquema de la elaboración de un perfil ocupacional.
- Analizar perfiles ocupacionales de diversas ocupaciones.

10 EL DIAGNÓSTICO GRUPAL¹

La resolución de casos en diagnóstico es un tema complejo por cuanto la variabilidad de alternativas que se pueden presentar. Esta variabilidad viene dada tanto por la singularidad de los casos como por otros aspectos que inciden en el marco teórico que adopta la persona que hace el diagnóstico, aspectos que entroncan con elementos axiomáticos y epistemológicos. Este marco teórico va a determinar a su vez el desarrollo del proceso que se lleve a cabo.

Como ya hemos explicado en otra ocasión (Donoso, 1998), las áreas de intervención del diagnóstico son diversas. Este trabajo pretende guiar el proceso de diagnóstico de un grupo clase. En este caso específico queremos centrarnos en el área del diagnóstico en la orientación profesional, concretamente transiciones educativas, y desarrollar el proceso de resolución de casos grupales.

En sentido amplio, el diagnóstico de los casos grupales en orientación profesional está enmarcado en un programa en concreto que va a aplicarse. Estos programas tienen temáticas amplias: transición de estudios, transición a la vida activa, inserción laboral, toma de decisiones; pueden consultarse a este respecto obras de orientación profesional (Álvarez, 1995; Rodríguez, 1998; Álvarez González y Bisquerra Alzina, 2012, entre otros).

El diagnóstico dentro de estos programas es el punto previo a la intervención que, desde un punto lógico, debe asentarse sobre los resultados que se obtengan. A partir de los elementos del diagnóstico han de perfilarse las líneas de actuación que se llevarán a cabo. El tema tan trillado “análisis de necesidades de formación o de inserción” no es otra cosa que un diagnóstico del grupo para detectar, de acuerdo con el objetivo concreto que se tenga, las necesidades que ese grupo tiene en materia de formación o de inserción.

Todo proceso tiene una serie de pasos sistematizados y estructurados que guían la actuación. Los procesos de diagnóstico pueden encontrarse en cualquier libro que esté dedicado al tema; una obra que además compara procesos de diagnóstico en función del marco teórico es la de Marín y Buisán (1986), que puede consultarse a este respecto. Simplificando el proceso

¹ Este capítulo fue publicado en: Donoso, T. (2000c). El diagnóstico grupal: proceso de resolución de un caso. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* [CD-ROM]. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

como tal, podríamos establecer que existen tres fases básicas en dicho proceso: una primera de revisión de lo que ya existe sobre la realidad que queremos diagnosticar, una segunda de recogida de información sobre variables que atañen al objetivo planteado y una tercera sobre planteamiento del diagnóstico y líneas de actuación. En resumidas cuentas, todos los procesos de diagnóstico obedecen a este esquema con las adicionales relaciones entre los elementos o las diferencias propias en cuanto a técnicas y metodología que se incorporen.

En primer lugar se presentará el caso objeto de estudio. Los apartados siguientes se desarrollan de acuerdo a un proceso sistematizado que sirva de esquema en el diagnóstico de casos grupales: cuál es el objetivo del diagnóstico, qué se conoce sobre el grupo, cuáles son las áreas o variables a explorar, análisis e interpretación de dichas variables y diagnóstico global del grupo. Pretendemos que, con esta ejemplificación de un caso, los y las profesionales puedan tener un marco de referencia válido para aplicar a cualquier diagnóstico grupal, sabiendo de antemano que esto implica el hecho de que su aplicación a otros casos cuenta con elementos de generalización que supondrán adaptaciones en el proceso, pero la experiencia en concreto nos ayudará a comprender el proceso de una forma más adaptada a la realidad. Hemos elegido a tal fin un grupo clase reducido y el número de variables diagnosticadas se ha reducido al mínimo.

No nos interesa aquí profundizar sobre los aspectos abstractos y teóricos del proceso, sino centrarnos en su aplicabilidad. Tomaremos como base, pues, el grupo clase escogido y pasaremos a ir comentando detalladamente cada apartado.

PROCESO Y DESARROLLO DE UN CASO GRUPAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Se presenta el caso resuelto exceptuando la rejilla del registro acumulativo que puede servir de actividad.

1 2 3

ACTIVIDADES METODOLÓGICAS PROPUESTAS PARA ESTE CASO

Profesorado. Mediante exposición oral u otra metodología: el alumno debe tener suficientes conocimientos del proceso de diagnóstico. Se propone desarrollar una exposición interactiva donde se explique paso a paso el diagnóstico grupal de esta clase de segundo de educación secundaria obligatoria.

Trabajo en pequeños grupos:

- Identificar por qué no se evalúan capacidades y cuál es la problemática de no haberlas evaluado.
- Comparar la dimensión de la escala AFA de autoconcepto con la que se considere más apropiada de la escala de Rosenberg y justificar el porqué.
- Desarrollar otras áreas que se incorporarían al diagnóstico.
- Acabar de cumplimentar el registro acumulativo.
- Factores principales que aparecerían en un programa de intervención después del diagnóstico realizado.



OBJETIVO DEL DIAGNÓSTICO GRUPAL

El objetivo del diagnóstico es el primer punto con el que contamos para comenzar el proceso. Obedece a la demanda que se realiza por medio de la institución/persona que pide el diagnóstico. Es posible que esta demanda surja del propio profesional preocupado por aplicar un programa en un grupo debido a una necesidad surgida del ciclo educativo que viven los sujetos (transición estudios/transición trabajo). Venga de quien venga la demanda, el objetivo del diagnóstico va a delimitar, en primer lugar, la información que se recogerá y, posteriormente, las áreas a trabajar.

El objetivo en este caso queda muy claro. Estamos ante unos sujetos que van a realizar una transición académica, de primer a segundo ciclo de ESO, con toda la problemática que conlleva de enfoque en los estudios y en el currículo, y con la necesidad de realizar elecciones (créditos variables) con las que van a enfrentarse.

QUÉ SE CONOCE SOBRE EL GRUPO

En diagnósticos grupales nos encontramos normalmente con una información relativa a aspectos socioacadémicos del grupo. Estos aspectos abarcan elementos sociales: clase social, procedencia geográfica, relaciones del grupo entre sí, historia, etc.; aspectos familiares: nivel económico, cultural, etc., y aspectos académicos: formación, historia, etc. Todo ello se refiere a la información que se posee o se recoge específicamente para el diagnóstico y es relativa a la primera fase del diagnóstico. Estos datos pueden ser más o menos extensos en función de diversos elementos como son el objetivo del diagnóstico, la amplitud con que se desee trabajar o el tiempo de que se disponga para recoger información que no se posea.

Esta información inicial debe centrarse en aspectos que hagan referencia al propio grupo en conjunto y sirvan para identificarlo como una unidad.

Una vez se tenga la información, porque se posea de antemano o se haya recogido específicamente, debe realizarse una lectura interpretativa de ella. De aquí surgirán las primeras impresiones que, no por tal, deben abandonarse, ya que si están bien fundamentadas en los datos son valiosas de cara a la continuación del proceso siguiente.

Grupo consolidado a través de los cursos que han realizado conjuntamente. Roles afianzados, pautas de conducta establecidas. Clase social homogeneizada. Ambiente educativo amplio, no solo centrado en los aprendizajes escolares: "comisiones de teatro, bailes, actividades deportivas". Nada a resaltar a nivel social problemático, al contrario, actitud positiva ante la escuela. Reviste importancia el hecho de que la comunidad educativa esté relacionada con los padres, pero también el que estos tengan una opinión, no se sabe si acertada o no, sobre el funcionamiento del centro a nivel de aprendizajes: "nivel del centro muy bajo", percepción que sin duda es captada por los alumnos.

ÁREAS Y VARIABLES A EXPLORAR

Las áreas a explorar tienen que estar en función del objetivo. Esto es lo que otorga justificación y fundamentación al diagnóstico.

Siempre es necesario establecer el criterio de las variables escogidas y el de las no contempladas.

En la transición académica que tenemos como objetivo, ¿qué áreas son importantes?, ¿cuáles son las variables que van a influir en el propio grupo y debemos conocer?, ¿qué relación tienen esas variables con el objetivo? Una vez tengamos delimitadas las áreas o variables, es importante discernir mediante qué técnica/s recogeremos información sobre ellas. Este es un paso posterior pero bastante simultáneo con la decisión sobre las áreas. Las técnicas elegidas para la recogida de variables serán en función del tiempo que queramos emplear, del dominio que tengamos en unas u otras y de la información anterior que poseemos sobre el grupo.

En este caso se exploran las siguientes variables:

- Variables cognitivas.
- Madurez vocacional.

- Intereses.
- Motivación hacia el aprendizaje.
- Variables mediadoras (autoconcepto, autoestima).

VARIABLES	TÉCNICAS/INSTRUMENTOS
VARIABLES cognitivas	Notas
Madurez vocacional (decisiones a tomar)	CMI de Crites
Intereses	PPM
Motivación hacia el aprendizaje	IAR de Crandall
VARIABLES mediadoras (Autoconcepto, autoestima)	Rosenberg y AFA

Tabla 8. Relación entre las variables y técnicas usadas.

Comentaremos cada una de las variables exploradas en este caso en relación con su significación dentro de un programa de transición de estudios.

El nivel de capacitación de los sujetos

Es obvio que el nivel de competencias que los sujetos posean van a marcar sus futuras actuaciones en la continuación de estudios. Este nivel de competencias estaría relacionado con las aptitudes o el nivel intelectual que los sujetos tengan. Por lo tanto, una medida de este nivel vendría dada bien por una prueba de aptitudes, donde la relación con los contenidos escolares es obvia, o por una prueba de inteligencia. En este caso hemos recogido los resultados relativos al rendimiento escolar como medición indirecta de este nivel de competencias. El conocimiento del grupo, los comentarios del tutor y el tiempo disponible será lo que nos haga decidir por una medición u otra.

Aspectos socioacadémicos

Grupo clase de 2º nivel de enseñanza secundaria obligatoria formado por doce alumnos/as. Instituto de enseñanza secundaria pública perteneciente a una pequeña población, situado en las afueras, en un polideportivo. Formado por clase social media/media-alta, ambiente cultural elevado. Las relaciones centro-AMPA son excelentes. Hay mucha participación de los padres y existen comisiones de teatro, bailes, actividades deportivas, comité ecológico, etc. El centro se beneficia de esta colaboración y continuamente hay una participación en la vida de la comunidad por parte de los chicos.

Los padres se quejan de que el nivel del centro es muy bajo, por su parte los sujetos del grupo clase manifiestan una actitud muy positiva ante la escuela.

Resultados de la última evaluación:

ALUMNOS/AS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Lengua castellana	N	A	E	E	A	A	N	N	N	S	N	A
Lengua catalana	N	A	E	E	A	A	N	N	N	S	N	A
Lengua inglesa	E	A	E	E	A	A	N	N	E	N	N	A
Matemáticas	A	S	E	N	A	S	E	E	N	A	E	A
Ciencias experimentales	N	S	E	E	N	S	E	N	A	A	E	A
Ciencias sociales	N	A	E	E	N	A	E	N	N	A	E	S
Educación física	E	E	A	N	A	A	N	E	E	A	N	N
Educación visual plástica	N	N	N	N	A	N	E	E	N	A	E	N

Tabla 9. Resultados de la última evaluación (A: aprobado. N: notable. E: excelente. S: suspenso).

El autoconcepto

El autoconcepto, o la percepción que el sujeto posee sobre sí mismo, es otra de las variables analizadas. Sabemos que esta percepción tiene una relación significativa con el aprendizaje y el rendimiento e incluso con las elecciones profesionales futuras que un sujeto realice (para profundizar sobre estos aspectos nos remitimos a las obras de Burns, 1990; Rodríguez Espinar, 1993 y Figuera, 1996). Para la medición de este concepto hemos elegido la escala unidimensional de Rosenberg por considerarla fácil de pasar y consistente (Rosenberg, 1965). La escala Rosenberg está formada por diez afirmaciones, cinco positivas y cinco negativas, sobre uno mismo. El sujeto debe elegir si está o no de acuerdo, con una gradación de respuesta del 1 al 4. La interpretación que podemos ofrecer es siempre cualitativa, atendiendo que obtendremos una puntuación de 1 a 4, cuya media se sitúa ligeramente por encima del 2,5.

Hemos querido complementar el diagnóstico de esta variable con una escala multifactorial, del autoconcepto, la escala AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 1991) ya que nos aporta información sobre el autoconcepto en otras dimensiones.

ALUMNOS	AUTOESTIMA (ROSENBERG)	AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL (AFA): (PUNTUACIONES DIRECTAS)			
		Académico	Social	Emocional	Familiar
1	2	17	13	20	10
2	1,2	15	5	16	7
3	3	25	9	17	5
4	2,4	21	10	18	10
5	1,8	17	8	19	10
6	1,4	15	10	16	7
7	2,4	18	8	20	11
8	2,6	25	13	20	10
9	2	14	8	18	9
10	1,4	14	7	14	8
11	2	19	6	17	8
12	1,8	14	8	16	9

Tabla 10. Puntuaciones de las escalas Rosenberg y AFA.

La motivación hacia el aprendizaje

Dentro de la motivación para el aprendizaje nos hemos centrado en la motivación de logro, por considerar que aquellos sujetos con alta motivación de logro están más predispuestos a esforzarse con insistencia en una meta y a aceptar retos difíciles. La relación entre una motivación de logro alta y rendimiento académico se intuye a partir de esta teoría (consultar Alonso Tapia, 1992). Hemos escogido un cuestionario sencillo para la medición de esta variable y centrado únicamente en el ámbito escolar, el IAR de Crandall (1965), teniendo en cuenta que este cuestionario se centra en la dimensión atribucional y concretamente en la internalidad o lugar de control. Este cuestionario nos permitirá comprobar en qué medida un sujeto atribuye sus éxitos o fracasos a causas internas o externas.

El cuestionario está formado por treinta y cuatro ítems, diecisiete centrados en atribuciones internas de éxito y diecisiete en atribuciones internas de fracaso. No disponemos de baremos correspondientes y su interpretación será siempre cualitativa, atendiendo a que consideramos que las atribuciones de éxito y fracaso internas son las que están orientadas al éxito, por lo que un sujeto debería realizar un porcentaje elevado de este tipo de atribuciones.

ALUMNOS	ATRIBUCIONES (IAR DE CRANDALL)	
	Internas de éxito	Internas de fracaso
1	15	12
2	11	11
3	8	9
4	15	8
5	15	8
6	10	14
7	11	10
8	12	11
9	11	12
10	13	10
11	9	10
12	8	14

Tabla 11. IAR de Crandall. Fuente: Crandall, Katkovsky y Crandall (1965).

La madurez vocacional

La madurez vocacional es un concepto creado por Super para indicar el grado de madurez que un individuo posee en un momento determinado dentro del *continuum* de este desarrollo que se produce a través de las tareas y etapas vocacionales. Cada edad se caracteriza por un grupo de tareas que la sociedad espera que los individuos de esa edad lleven a cabo correctamente (consultar para este concepto las obras de Álvarez, 1995; Rivas, 1995, y Alonso Tapia, 1995).

Existen pocas posibilidades de medición de este concepto en la edad escolar. Disponemos de una edición experimental del CMI de Crites (Álvarez *et al.*, 1990; 1995), esta adaptación es la que hemos utilizado con los baremos correspondientes.

MADUREZ VOCACIONAL (CMI): (RESULTADOS EN PUNTUACIONES DIRECTAS)		
Alumnos	Escala actitudinal	Escala competencias
1	19	12
2	15	10
3	23	10
4	23	14
5	19	15
6	21	14
7	23	14
8	27	19
9	19	10
10	23	14
11	25	17
12	28	18

Tabla 12. CMI de Crites. Fuente: Álvarez *et al.* (1990; 1995).

Los intereses

La medición de intereses nos acerca a las preferencias que muestra un sujeto por diferentes áreas o campos ocupacionales. Es cierto que los intereses varían con el ciclo evolutivo y que son más consistentes en unas edades que en otras. Sin embargo, su medición temprana nos puede informar del grado de atención que el sujeto presta a elementos ocupacionales, del grado de realismo que demuestra entre aptitudes y preferencias profesionales y del grado de información que posee sobre estos campos sin que, por ello, esta medición se convierta en un esquema rígido para situar al sujeto.

Se ha utilizado el cuestionario de preferencias profesionales nivel medio de Yuste (1992). Es un cuestionario fácil, sencillo y de poco coste de tiempo. Está formado por 52 ítems alrededor de 13 áreas de interés o campos ocupacionales.

INTERESES PROFESIONALES

Campos ocupacionales	ALUMNOS/AS (PUNTUACIONES EN PERCENTILES)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ciencias de la naturaleza	46	92	62	23	92	8	50	58	18	46	36	40
Humanístico sociales	82	46	59	20	30	30	41	89	15	8	4	27
Técnico industriales	72	30	54	40	34	41	46	20	13	85	11	36
Administración gestión	70	92	62	94	15	8	80	62	20	9	15	16
Idiomas extranjeros	8	27	66	30	27	41	77	94	5	15	18	18
Literatura	9	13	59	18	13	46	62	13	5	20	94	13
Artes plásticas	96	96	58	91	82	97	96	98	98	91	92	94
Artes musicales	82	94	58	80	95	89	87	77	96	89	92	91
Medicina asistencia sanitaria	70	16	62	22	95	50	16	20	8	18	16	11
Educación	20	20	60	24	30	54	9	20	14	16	85	4
Policía militar	18	8	66	26	13	59	8	18	12	8	8	87
Aire libre	77	91	59	89	96	77	87	89	95	80	85	94
Hostelería	15	11	54	4	15	62	11	8	8	11	4	84

Tabla 13. Intereses profesionales. Fuente: Yuste (1992).

Análisis e interpretación de las variables

El análisis y la interpretación de las variables deben realizarse siempre teniendo como punto de enfoque el grupo. En una resolución de casos grupales, este dato es importante para no caer prematuramente en análisis individuales que no son en estos momentos el objetivo del diagnóstico. Las interpretaciones deben surgir del grupo y revertir en él.

Análisis del rendimiento escolar

En la tabla adjunta (tabla 14) se han calculado las medias del rendimiento académico total para cada uno de los sujetos. Se podría realizar también una tabla con la media de cada materia. La transformación de los resultados del rendimiento se ha realizado basándose en los siguientes criterios:

Excelente = 3

Notable = 2

Aprobado = 1

Suspenso = 0

Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nota media alumnado	2,1	1,1	2,6	2,6	1,2	0,8	2,5	2,3	2,1	0,8	2,1	1,1

Tabla 14. Notas medias del rendimiento académico para cada uno de los sujetos.

En el análisis por cada una de las materias observamos que en todas ellas se supera el aprobado y que en tres de ellas la media es notable. En cuanto a las medias por sujetos vemos que solo dos sujetos no llegan a la media de aprobado, mientras que todos los demás superan esta media, incluso ocho sujetos –equivalente al 70% del grupo– superan la calificación de notable.

Estos resultados nos indican un grupo con un rendimiento alto en conjunto. Si establecemos el rendimiento como un indicativo de las competencias del sujeto, prevemos que el grupo no tendrá problemas en cuanto a los nuevos contenidos que se avecinan en la continuación de estudios y que podría superar con facilidad los próximos cursos académicos.

Dentro de este punto habría que mencionar a aquellos sujetos que no superan la media de aprobado y tenerlos en cuenta para su seguimiento, tanto a nivel de una tutoría más individualizada o para un refuerzo en concreto que debería aplicarse. En todo caso, la atención a la diversidad se vería justificada en los dos sujetos que quedan en esta categoría.

Análisis del autoconcepto de los sujetos

La media del autoconcepto del grupo en la escala Rosenberg es de dos. Esta puntuación es indicativo de una concepción de sí mismos más bien pobre. Si visionamos con una gráfica los resultados del grupo, queda más explícita esta interpretación.

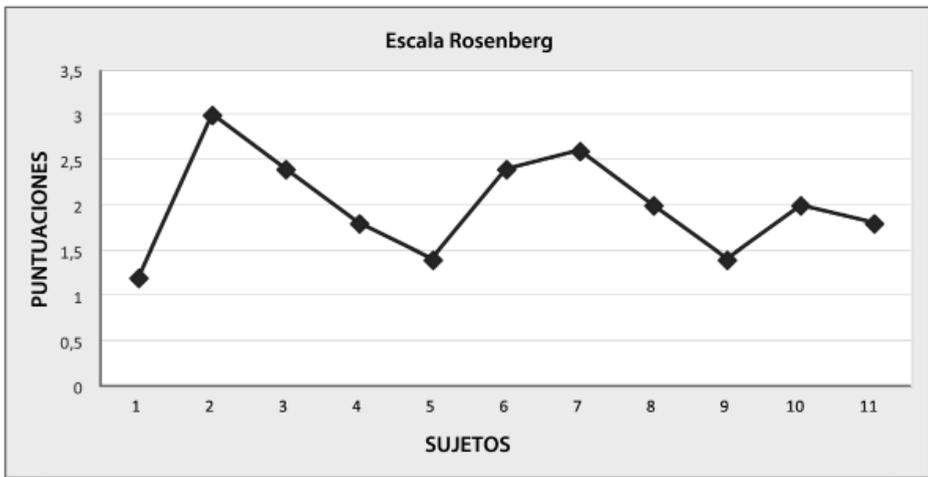


Figura 24. Puntuaciones globales de autoestima.

Por encima de la media del grupo –ya de por sí baja– solo se colocan tres sujetos, los restantes del grupo quedan o bien en la media o bien por debajo: el porcentaje más alto de sujetos.

Esto en cuanto a los resultados de la escala unidimensional del autoconcepto, si pasamos ahora a la escala multifactorial que también se ha aplicado, observaremos resultados similares. En las medias obtenidas para el grupo clase en las cuatro dimensiones estudiadas –académica, social, emocional y familiar– se observa que solo en la dimensión del autoconcepto social la media del grupo está por encima de la media normativa, en las otras tres dimensiones la media grupal está por debajo, lo que reforzaría los resultados obtenidos con la escala unidimensional del Rosenberg. Si nos centramos en las desviaciones típicas que también hemos hallado, vemos que el grupo clase tiene una dispersión más alta que el grupo normativo en la dimensión académica y social, mientras que es menos disperso en la dimensión emocional y familiar.

En los diagnósticos grupales, establecer la baremación intragrupo de las variables es una medida aconsejable. Primero porque nos permite tener índices de comparación con las medidas normativas, y segundo porque la acumulación de estas baremaciones de variables dentro de un grupo determinado puede conducir a almacenar indicadores del propio centro, que después pueden servir para establecer comparaciones y realizar cualquier clase de análisis y estudios centrados en una realidad concreta que atañe a un medio académico y sociocultural determinado.

La visualización de todas estas puntuaciones es mucho más clara cuando realizamos gráficas donde aparecen en el eje de las abscisas los percentiles y en el eje de las coordenadas, los sujetos del grupo. Puede comprobarse que el grupo puntúa mayoritariamente por debajo del percentil 50 en su autoconcepto emocional, familiar y académico, mientras que sube ligeramente en el autoconcepto social.

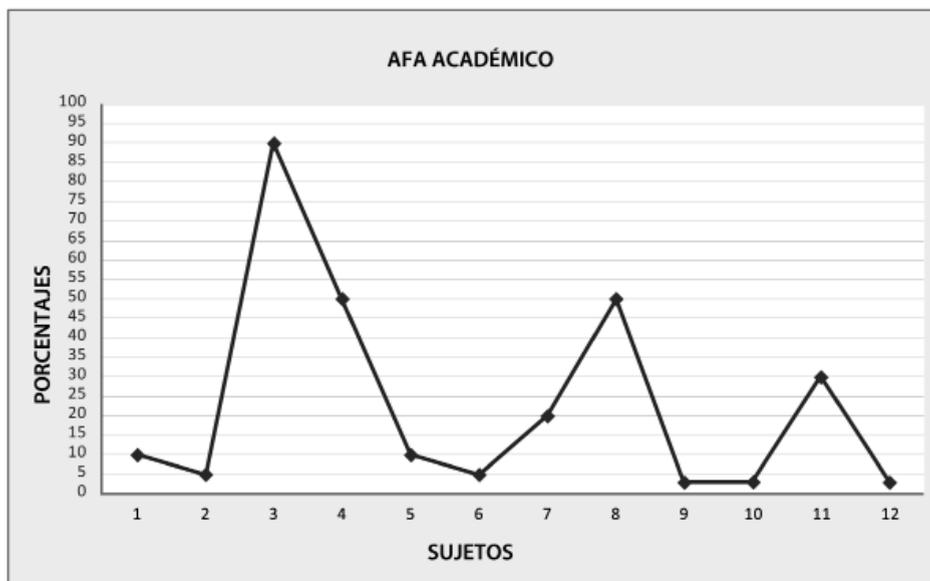


Figura 25a.

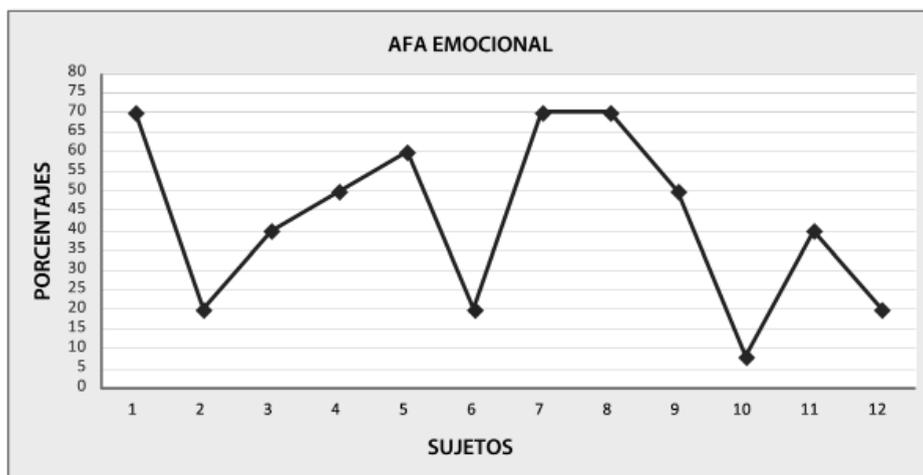


Figura 25b.

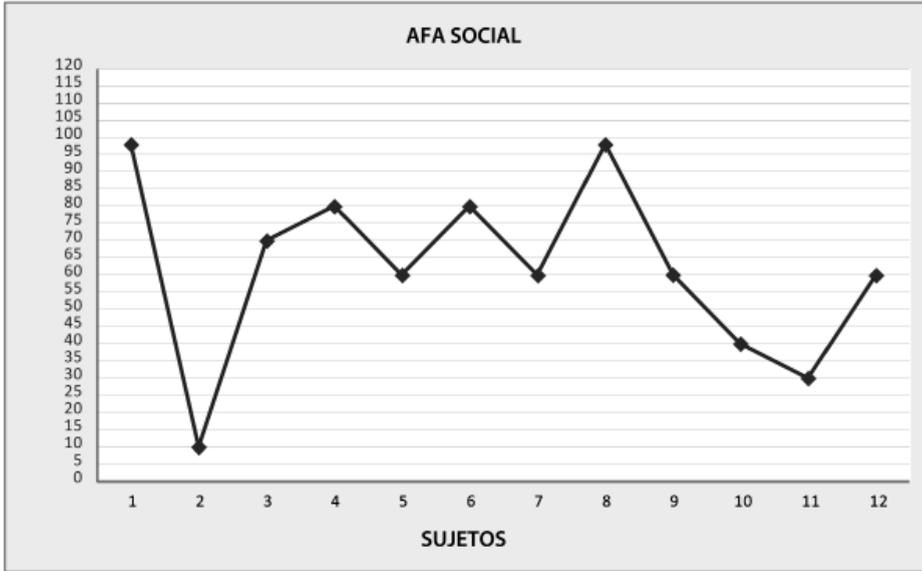


Figura 25c.

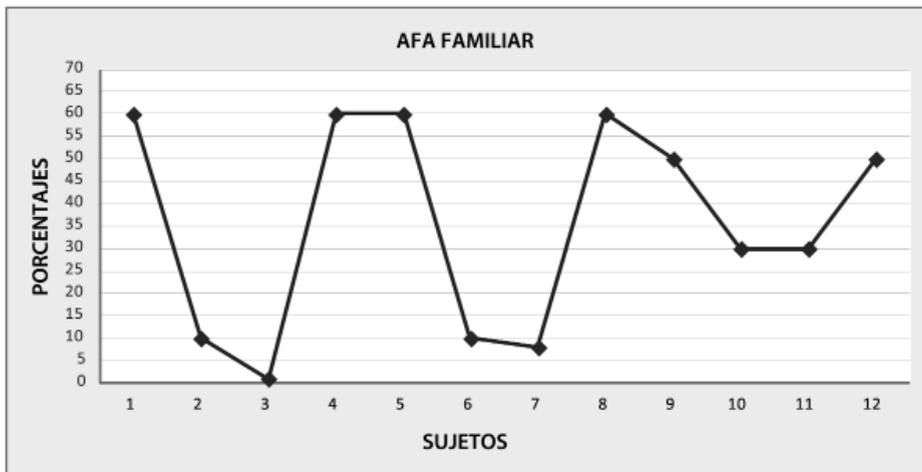


Figura 25d.

Figura 25(a-d). Puntuaciones globales de autoconcepto.

Las interpretaciones que surgen de estos resultados discurren por dos lados. En primer lugar, hay que anotar que no corresponden a un grupo de rendimiento alto unos niveles de autoconcepto bajos como los encontrados en este grupo; la posible explicación de este hecho tendremos que aventurarla cuando realicemos el diagnóstico grupal. En segundo lugar,

podríamos preguntarnos si existe una correlación entre rendimiento y autoconcepto tal y como la literatura argumenta. Para contestar a esta pregunta hemos realizado los análisis de correlación de Spearman-Brown entre el rendimiento y el autoconcepto académico del AFA y entre el rendimiento y la escala de Rosenberg.

El índice de correlación hallado entre rendimiento y AFA académico es de 0,81, y el hallado entre rendimiento y Rosenberg, 0,90, los dos son significativos al 2%. Esto nos indica, con el margen de error correspondiente, una relación positiva entre estas dos variables, afianzada esta relación por haberla realizado con dos instrumentos distintos. Esta relación no nos indica cuál de las variables está actuando "sobre", es decir, relaciones de causa-efecto, ni tampoco si existen variables intermedias que estén influyendo a su vez, solo nos permite aventurar que, cuando una variable tiene resultados elevados, la otra también los tiene y que cuando los valores de una variable bajan, también lo hacen en la otra variable. Esta relación demostrada entre dos variables puede ser fructífera de cara al conocimiento del grupo y a plantear intervenciones.

Análisis de la motivación hacia el aprendizaje

En la gráfica adjunta aparecen los resultados del cuestionario sobre atribuciones internas de éxito o fracaso. No disponemos de referencias normativas para interpretar los resultados y debemos conformarnos con una valoración cualitativa que tenga como base la teoría en la cual se apoya. En un principio un sujeto con alto motivo de logro tendrá atribuciones de éxito internas y atribuciones de fracaso también internas pero inestables. De aquí extraeríamos que los sujetos con un estilo atribucional orientado al éxito tienen que elegir, en un porcentaje alto, aquellas contestaciones que representan atribuciones internas tanto de éxito como de fracaso.

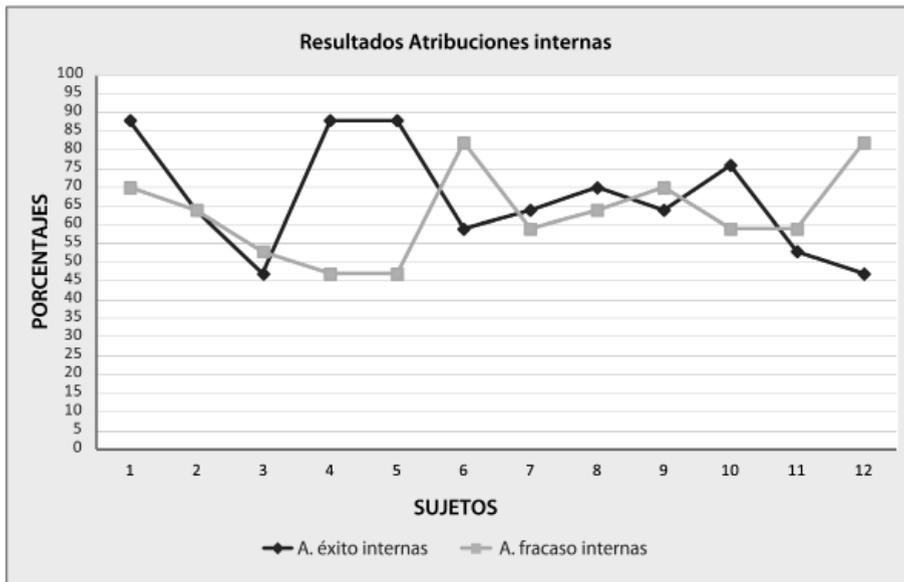


Figura 26. Puntuaciones globales de atribuciones.

En general, nos encontramos con un grupo con una baja motivación de logro. Una primera visión de la gráfica nos permite darnos cuenta de que pocos sujetos sobrepasan un porcentaje del 70% en sus atribuciones internas. En concreto, solo podríamos situar en dos alumnos del total de la clase unas atribuciones tanto de éxito como de fracaso internas. Nos encontramos ante un grupo con problemas en el área motivacional, concretamente en su motivación hacia el logro y, por tanto, en su orientación hacia el éxito académico.

Además de este planteamiento global sobre el grupo, el pase del cuestionario IAR nos permite establecer tipologías distintas de sujetos en cuanto a la motivación de logro:

1. El grupo de sujetos que considera que las atribuciones de sus conductas son internas. Este grupo obedece al patrón que hemos comentado con tendencia al éxito.
2. Un segundo grupo que considera que sus éxitos son debidos a causas internas y sus fracasos a causas externas. También llamado patrón de "beneficencia" y presente en un grado alto en el mundo escolar. Estos sujetos tenderán a atribuir todo lo que les sale mal a otros, familia, profesor... o a circunstancias, con lo que se dejarán llevar por los acontecimientos y ni aprenderán de sus fracasos ni establecerán estrategias para cambiarlos.
3. El tercer grupo atribuye éxitos y fracasos a causas externas, con lo cual no existe control alguno sobre la propia conducta. Está cercano al patrón de indefensión aprendida.
4. Por último, tenemos un cuarto grupo que atribuye sus éxitos a causas externas y sus fracasos a causas internas. Todo lo que les sale mal o repercute negativamente es producto de ellos mismos y aquello que representa un éxito para ellos es debido a otras personas o circunstancias. Es un patrón personal que puede acarrear serios problemas afectivoemocionales.

Análisis de la madurez vocacional

En la tabla siguiente aparecen las puntuaciones en percentiles para las escalas de actitudes y competencias, así como para la total. Se han hallado las medias correspondientes a la escala actitudinal, la escala de competencias y la escala total para este grupo en concreto a fin de poder comparar con el grupo normativo. Esta comparación nos permite comprobar que las dos medias, tanto en actitudes como en competencias, están por debajo de las medias normativas.

ALUMNOS	ESCALA ACTITUDINAL		COMPETENCIAS		TOTAL	
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.	P.N.	P.C.
1	19	20	12	25	31	20
2	15	7	10	15	25	3
3	23	50	10	15	33	30
4	23	50	14	50	37	50
5	19	20	15	65	34	35
6	21	35	14	50	35	35
7	23	50	14	50	37	50

ALUMNOS	ESCALA ACTITUDINAL		COMPETENCIAS		TOTAL	
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.	P.N.	P.C.
8	27	80	19	90	46	90
9	19	20	10	15	29	10
10	23	50	14	50	37	50
11	25	65	17	80	42	75
12	28	85	18	85	46	90
X grupo	22,08	45	13,08	50	36	45
S grupo	3,54		3,067		6,11	
X normativa	23,09		14,10		37,52	
S normativa	4,83		3,33		6,49	

Tabla 15. Puntuaciones de madurez vocacional.

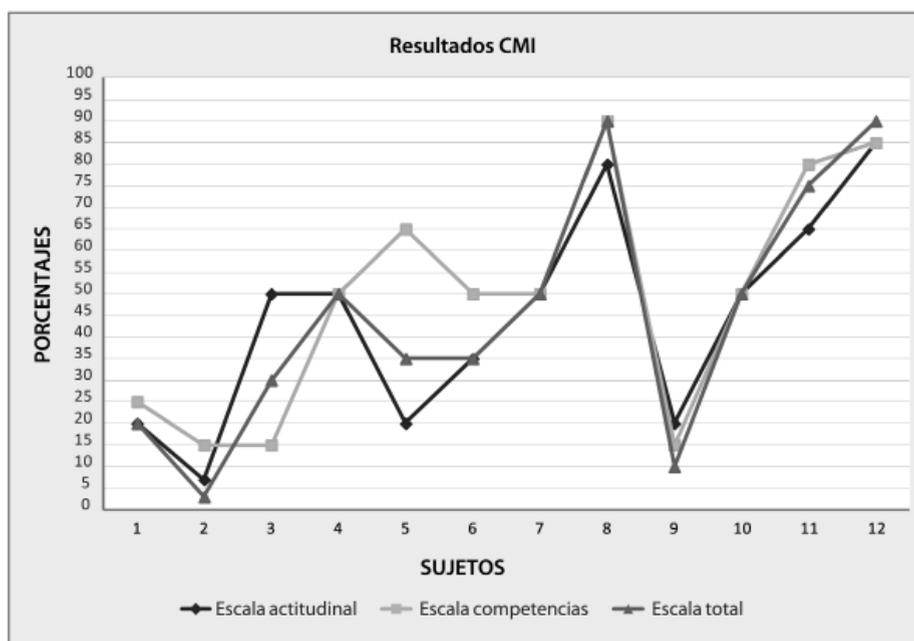


Figura 27. Resultados CMI.

Si analizamos la gráfica en porcentajes de las escalas, observaremos que en la escala actitudinal pueden diferenciarse dos grupos: aquel grupo de sujetos que se sitúan alrededor de la media o por encima de ella y aquellos con un nivel muy bajo. En cuanto a la escala de competencias nos aparecerían tres grupos: uno, muy pocos sujetos, con un nivel alto; otro grupo, los que se sitúan alrededor de la media, y el tercer grupo cuyas puntuaciones bajan considerablemente en madurez vocacional.

Análisis de los intereses profesionales del grupo

Tanto si realizamos una gráfica para cada uno de los alumnos en cuanto a sus preferencias profesionales como si utilizamos las puntuaciones en percentiles del grupo, tal como se presenta en la tabla siguiente, nos damos cuenta de que existen tres campos ocupacionales elegidos mayoritariamente por el grupo clase, que son artes plásticas, artes musicales y aire libre. De igual forma existen tres campos ocupacionales que tienen en general puntuaciones muy bajas, exceptuando dos o tres sujetos del grupo, como son literatura, policía militar y hostelería. En cuanto a los campos ocupacionales mayoritariamente elegidos hemos de plantearnos que son producto del momento evolutivo del sujeto o producto de la influencia ambiental que está recibiendo el grupo en conjunto. Estos dos elementos se dan en este grupo y, por tanto, podemos afirmar que por lo que sabemos de las actividades extraescolares que se realizan y el ambiente social en que vive, el grupo tiene una predisposición en conjunto hacia estos campos que no provienen de planteamientos individuales. En cuanto a los campos ocupacionales menos elegidos en conjunto hemos de inferir que existen también variables grupales que están influyendo en su elección. En ambos casos, tanto en los campos ocupacionales más elegidos como en los menos elegidos, hemos de optar por plantear una necesaria información completa sobre ellos que resalte sus aspectos diferenciales y haga que los sujetos opten por propias preferencias individuales y no grupales.

La verdadera actuación dentro de las preferencias profesionales comienza en los análisis individuales, observando cada uno de los perfiles, para ello tendríamos que eliminar aquellos resultados que creemos son sesgos del grupo, campos y ocupaciones elegidos o eliminados por la mayoría, y centrarnos en los demás.

Otras conclusiones grupales que pueden servirnos es que de los doce sujetos, dos pueden considerarse de perfil plano, lo que denota una falta de intereses definidos, o un problema de toma de decisiones. Los otros sujetos realizan un número de elecciones lógicas en esta edad, entre dos y tres, y observando sus elecciones con el rendimiento por áreas, no existen fuertes incoherencias en general.

Campos ocupacionales	ALUMNOS/AS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ciencias de la naturaleza	46	92	62	23	92	8	50	58	18	46	36	40
Humanístico sociales	82	46	59	20	30	30	41	89	15	8	4	27
Técnico industriales	72	30	54	40	34	41	46	20	13	85	11	36
Administración gestión	70	92	62	94	15	8	80	62	20	9	15	16
Idiomas extranjeros	8	27	66	30	27	41	77	94	5	15	18	18
Literatura	9	13	59	18	13	46	62	13	5	20	94	13
Artes plásticas	96	96	58	91	82	97	96	98	98	91	92	94
Artes musicales	82	94	58	80	95	89	87	77	96	89	92	91
Medicina asistencia sanitaria	70	16	62	22	95	50	16	20	8	18	16	11
Educación	20	20	60	24	30	54	9	20	14	16	85	4
Policía militar	18	8	66	26	13	59	8	18	12	8	8	87
Aire libre	77	91	59	89	96	77	87	89	95	80	85	94
Hostelería	15	11	54	4	15	62	11	8	8	11	4	84

	Preferencias elegidas por todo el grupo
	Preferencias desestimadas por todo el grupo

Tabla 16. Intereses profesionales elegidos y desestimados.

Es interesante visualizar gráficamente la relación que puede existir entre las aptitudes, en este caso evaluadas a través de las notas académicas, y las preferencias profesionales mediante una gráfica como la que se expone a continuación, en la que aparecen como ejemplo solo algunos de los sujetos del grupo clase.

SUJETOS	APTITUDES DÉBILES	APTITUDES FUERTES	PREFERENCIAS PROFESIONALES	OBSERVACIONES
1	Matemáticas	El resto destacando el idioma extranjero	Humanístico social	No ha elegido ningún campo profesional relacionado con su aptitud más débil ni más fuerte No existe mucha conciencia de sí mismo
2	Matemáticas y ciencias naturales	Destaca e. plástica y física	Ciencias experimentales Administración y gestión	Existe bastante correspondencia
3	Educación física	El resto	Idiomas extranjeros. Policía militar	No hay correspondencia entre su nivel de e. física y los requerimientos en policía militar. ¿Por qué hace esta elección?
4		Todas	Administración y gestión	Definidas las preferencias profesionales. Coherencia
5	Todas menos ciencias experimentales y sociales	Ciencias experimentales y sociales	Ciencias experimentales medicina	Cierta correspondencia

Tabla 17. Relación aptitudes-intereses profesionales.

Diagnóstico del grupo clase

Hemos de conjugar en este apartado todo lo referente al conocimiento que se poseía del grupo –punto 4– con el análisis de las variables exploradas, y no perdiendo de vista el objetivo del diagnóstico.

Estamos ante un grupo de sujetos que se han de enfrentar a un nuevo ciclo de estudios donde varían las exigencias a nivel de competencias y sobre todo a nivel de elecciones a realizar. Recordemos a partir de este momento la elección de créditos optativos que delimitarán poco a poco una determinada vía por la que el sujeto enfocará su carrera profesional, aunque sea este, de momento, un punto incipiente. Las actuaciones de este grupo van a estar determinadas, en primer lugar, por las competencias que los sujetos posean, concretadas en su rendimiento académico, pero no hemos de olvidar toda una serie de variables que interactuarán con él y que ayudarán o dificultarán esas actuaciones. Del diagnóstico de estas variables hemos de dar cuenta, al mismo tiempo que nos valemos de este diagnóstico para establecer las pautas de actuación, que regirán el programa de intervención que pueda aplicarse.

Tenemos un grupo homogéneo y cohesionado en muchos aspectos, nos dan cuenta de esta homogeneización los datos que conocíamos del grupo, los resultados en autoconcepto social e incluso la información obtenida en intereses. Ahora bien, ¿cuáles son las características específicas y diferenciales del grupo que nos permitirán además delimitar la actuación a seguir?

Nos encontramos ante un grupo con un rendimiento medio-alto. Este nivel en el rendimiento debería reflejarse en otros aspectos como el autoconcepto o incluso la motivación. De hecho no encontramos esta relación. El autoconcepto de los sujetos es bajo en todas las mediciones que hemos realizado y solo en el caso de la dimensión social podemos decir que no es así. Aunque exista una correlación rendimiento-autoconcepto, esta correlación no indica un autoconcepto elevado. Los sujetos presentan deficiencias en la percepción que tienen de sí mismos, sin que podamos explicar estas deficiencias por un problema de rendimiento. La interpretación que ofrecemos es que la percepción de las familias, que acusan al centro de tener nivel bajo, ha influido considerablemente sobre el grupo y no les hace valorar el propio esfuerzo.

En cuanto al tema de la motivación, con su nivel también bajo, podemos interpretar que no ha habido una acción educativa que haya ayudado a los sujetos a enfrentarse a sus éxitos y fracasos, al contrario, la interpretación anterior nos hace pensar que el medio no les permite responsabilizarse de sus propias actuaciones y esto está afectando al autoconcepto y a las atribuciones. Es preocupante, dentro de los patrones motivacionales, el grupo de sujetos que se encuentra dentro de la tipología 4, que hemos comentado anteriormente, siguiéndoles los grupos con un patrón de beneficencia y desestructural. Estos sujetos parecen pertenecer a un ambiente bastante protegido y aislado, donde pocas decisiones han tenido que realizar por sí mismos y donde los significativos sociales han actuado y mediado siempre por ellos.

Este argumento nos lo corroboran los resultados en madurez vocacional, con unos resultados bajos en general. El grupo no se encuentra preparado a nivel de la toma de decisiones que cabe esperar en los próximos estudios. El grupo está menos preparado a nivel de actitudes que de competencias, con lo que podríamos establecer una relación entre la escala de competencias y las aptitudes de los sujetos –en general buenas– y otra con las actitudes y los resultados en las pruebas de autoconcepto y motivación. Son en aquellos aspectos relacionados con estas áreas donde los sujetos parecen necesitar más ayuda.

Este mapa, en conjunto, del grupo acaba de complementarse con los resultados en intereses: los sujetos son realistas en sus preferencias, buen nivel de autopercepción y de comprensión de la realidad; no parecen tener información adecuada en campos profesionales, relacionado ello con el bajo nivel de competencias en la prueba de madurez vocacional, pero se muestran interesados y con un buen nivel de atención hacia campos ocupacionales diversos.

Este mapa global no debe hacernos olvidar que hay excepciones para cada una de las interpretaciones que hemos realizado y que estas se corresponden con aquellos sujetos que deberíamos diagnosticar individualmente. Sin embargo, si hemos de actuar sobre el grupo en conjunto es a estas generalizaciones a las que tenemos que atender.

Podríamos visualizar todo este diagnóstico en un registro acumulativo donde aparezcan los resultados para cada uno de los sujetos y para el grupo en conjunto. El alumnado debe terminar de elaborar el registro.

Sujetos	Motivación	Dimensiones								Rendimiento
		Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoestima	Preferencias profesionales	Madurez vocacional		
1	Atribuciones internas de éxito y fracaso	Muy bajo	Muy alto	Alto	Medio alto	2	Humanístico social	Nivel bajo en general.	2,1	
2	Atribuciones internas débiles									
3	Bajas atribuciones internas tanto en éxito como en fracaso									
4	Bajas atribuciones internas tanto en éxito como en fracaso									
5	Atribuciones internas de éxito y externas de fracaso									
—										
Valoración áreas grupo clase	Baja motivación de logro acentuada. Sobresale el patrón de beneficencia. Grupo predispuesto al fracaso									



Tabla 18. Registro acumulativo.

<http://goo.gl/8wufk>

A partir de aquí la pregunta es: ¿cómo va a delimitarse la actuación? Aunque no es el objeto de este capítulo trabajar sobre las intervenciones, ya que nos hemos centrado en el diagnóstico, sí que estableceremos algunas pautas a partir de las cuales delinear un programa de intervención.

El punto de arranque es desde las percepciones de ellos mismos. Necesitamos ayudar a los sujetos a enfrentarse consigo mismos y con su propia realidad, perfilando unas actuaciones que incidan en todas las dimensiones del autoconcepto. Estas actuaciones deben ir compaginadas con otras que trabajen la motivación; en ese punto, las actividades de tipo cognitivo que se empleen debemos presuponer que serán adecuadas para este grupo de sujetos que ha demostrado competencias en este campo. En el área de la motivación puede conjugarse la revisión sobre causas y consecuencias con los aspectos en madurez vocacional, pues este concepto está inducido de esos otros elementos.

Por último, ir introduciendo informaciones, amenas, motivadoras y adecuadas a la edad, de las profesiones y los campos ocupacionales –para esto la ayuda de la informática puede ser valiosísima con los programas de autoexploración informatizados y los análisis grupales e individuales sobre ellos– que acaba perfilando las guías de actuación a seguir.

A partir de este diagnóstico grupal se abre otra línea de actuación: los casos específicos que necesitan seguimiento o profundización en el diagnóstico. El diagnóstico grupal puede enfocarse como el *screening* de una realidad que hay que analizar para descubrir puntos donde enfocar la atención. Estos puntos o casos son los que deben continuar analizándose o trabajar de manera individualizada.

11

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Universidad Autónoma.

Alonso Tapia, J. (1995). Problemas de inserción social y laboral: evaluación y mejora de la capacidad para tomar decisiones. En J. Alonso Tapia. *Orientación Educativa*, pp. 253-299. Madrid: Síntesis.

Altman, J. M. y Sedlacek, W. E. (1991). Differences in volunteer interest by level of career orientation. *Journal of Employment Counseling*, 28, pp. 121-128.

Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J. V. y Rodríguez S. (1990). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), pp. 157-167.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J. V. y Rodríguez S. (1995). Adaptación al contexto español de los cuestionarios de madurez vocacional: C.D.I. y CMI. En A.I.D.I.P.E. (Comp.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*, pp. 190-195. Valencia: Universidad de Valencia.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, pp. 1-8.

Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.

Caprara, G.V.; Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). BFI. Questionnaire «Big Five». Manual. Madrid: TEA Ediciones.

Crandall, V. C., Katkovsky, W. y Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36(1), pp. 91-109.

- De Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.
- De la Cruz, M. V. (2005). I.P.P.-R. Intereses y Preferencias Profesionales-Revisado. Madrid: TEA.
- Donoso, T. (1998). Diagnóstico en Educación. ¿Cuál es el perfil que responde a las exigencias de la práctica actual? *Revista d'Orientació*, XI (18), pp. 23-31.
- Donoso, T. (2000a). La inserción sociolaboral: Diagnóstico de las variables relevantes. En L. Sorbrado. *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral*, pp. 69-105. Barcelona: Estel.
- Donoso, T. (2000b). La evaluación psicopedagógica en educación secundaria. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*, pp. 21-37. Madrid: Praxis.
- Donoso, T. (2000c). El diagnóstico grupal: proceso de resolución de un caso. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* [CD-ROM]. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Donoso, T. (2001). Diagnóstico en Orientación Profesional: controversias para el avance. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), pp. 453-458.
- Donoso, T. (2011a). Evaluación psicopedagógica: consideraciones acerca del concepto y del proceso. Barcelona: Universidad de Barcelona (Depósito digital). Consultado de: <http://hdl.handle.net/2445/18502> [acceso: 3.09.2012].
- Donoso, T. (2011b). Enfoques interpretativos del diagnóstico en educación. Barcelona: Universidad de Barcelona (Depósito digital). Consultado de: <http://hdl.handle.net/2445/20442> [acceso: 3.09.2012].
- Donoso, T. y Figuera, P. (2001). El diagnóstico en la transición de los estudiantes al mercado laboral. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 468/21-468/37). Barcelona: Praxis.
- Donoso, T. y Figuera, P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (11), pp. 103-124.
- Donoso, T., Figuera, P. y Torrado, M. (2000). Análisis y validación de una escala para medir la conducta exploratoria. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 201-223.
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez Moreno, M. L. (1994). Escala de conducta exploratoria (E.S.C.E). Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria en el desarrollo de la carrera profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 490-496.
- Donoso, T., Rodríguez Moreno y M. L. (2007). El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: Un ejemplo de formación permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41 (3), pp. 77-101.
- Figuera, P. (1994). La inserción socioprofesional del universitario/a. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Figuera Gazo, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.

Fuertes, J. C., Martínez, O., Daroca, A. y De la Gándara, J. (1997). *Comunicación y Diálogo*. Madrid: Cauce Editorial.

García Pérez, E. M. y Magaz Lago, A. (2000). *A.D.C.A. Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales. Baracaldo*. Bilbao: COHS, Consultores en Ciencias Humanas.

Heppner, P. P. y Cook, S. W. (1991). An investigation of coping styles and gender differences with farmer in career transition. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (2), pp. 167-174.

Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M. L. Rodríguez Moreno (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular* (pp. 15-37). Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

Lent, R. W. y Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development. *The Career Development Quarterly*, 44 (4), pp. 310-321.

Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp. 79-122.

Lent, R. W., Hackett, G. y Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), pp. 297-311.

Marín, M. A. y Buisán, C. (1986). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Laertes.

MacCrimmon, K. R. y Taylor, R. N. (1983). *Decision-making and problem solving*. En M. D. Dunette (Ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, pp. 1.397-1.425. Chicago: Rand McNally.

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto forma A*. Madrid: TEA.

Owens, R. G. (1976). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.

Padilla, M. T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional*. Barcelona: Laertes.

Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: C.C.S.

Peterson, G. W., Sampson, J. P., Reardon, R. C. y Lenz, J. G. (2003). *Core Concepts of A Cognitive Approach to Career Development and Services*. Florida: Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development. Consultado de: <http://www.career.fsu.edu/techcenter> [acceso: 3.09.2012].

Rivas, F. (Ed.) (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

Rocabert, E. (1995). Historia personal. En F. Silva. *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*, pp. 167-182. Madrid: Síntesis.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: P.P.U.

Rodríguez, M. L. (1998). *La Orientación Profesional. I: Teoría*. Barcelona: Ariel.

Romero, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón: Revista de pedagogía*, 1, pp. 99-112.

Romero, S. (1996). Aplicaciones del modelo A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A. y Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, pp. 242-247.

Vaux, A., Burda, P. y Stewart, D. (1986) Orientation toward utilization of support sources. *Journal of Community Psychology*, 14, pp. 159-170.

Yuste, C. (1992). *Cuestionario de preferencias profesionales*. Madrid: C.E.P.E.

Este es un libro pensado y escrito para la docencia en educación superior de asignaturas relacionadas con el diagnóstico en orientación profesional, la inserción socio-laboral, la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico en educación.

Fruto de muchos años de trabajo en estas temáticas donde se han elaborado los casos a partir de casos reales, posteriormente aplicados en clase, perfilados académicamente, y comprobado su utilidad en el aprendizaje del alumnado. Todos los casos que se presentan han dado excelentes resultados como metodología de aprendizaje en cada una de las dimensiones que le son propias.

No está pensado para ser utilizado de manera independiente por alumnas y alumnos, éstos deben contar con la ayuda del profesorado para: guiar en la resolución del caso, plantear las bases teóricas que se trabajan y gestionar las metodologías que se combinen con el caso para llegar a sacar el máximo provecho a los temas trabajados.

Este libro no es un libro de teoría. Está organizado de manera que se ofrece una pequeña explicación de términos teóricos relacionados con ese caso en concreto, pero solo es una mera introducción a los temas y la amplitud de éstos deben ser desarrollados por el profesional educativo.

En cada caso presentamos los objetivos que pueden conseguirse con ese caso, un guión de alternativas metodológicas combinadas para realizar las sesiones de clase, una guía de cuestiones a plantearse para la realización del caso y otras actividades relacionadas y que pueden ayudar a complementar las temáticas que se trabajan.

Esperamos que esta publicación sea de gran ayuda para el profesional del diagnóstico y la evaluación psicopedagógica en educación superior y contribuya a la formación de futuros profesionales en estos campos.



ISBN: 978-84-95647-85-6



9 788495 1647856

 **isep**
intervención
Publicaciones del Instituto
Superior de Estudios Psicológicos