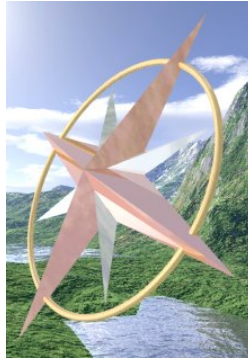


Intervenció per a l'orientació vocacional a l'Educació Secundària Obligatòria



Anàlisi i propostes de millora del Pla d'Acció Tutorial a quart curs

DESENVOLUPAT A L'I.E.S. "COMUNEROS DE CASTILLA"
(BURGOS)



© Blanca Ballesteros Castañeda

Reservats tots els drets. Està prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment, compresos la impressió, la reprografia, el microfilm, el tractament informàtic o qualsevol altre sistema, així com la distribució d'exemplars mitjançant lloguer i préstec, sense l'autorització escrita de l'autor.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ

- 1.1. Justificació
- 1.2. Àmbit d'intervenció
- 1.3. Objectius

2. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE

- 2.1. Entorn sociocultural del Centre
- 2.2. Estructura i organització
- 2.3. Criteris per a determinar l'oferta de matèries optatives que ofereix l'IES
- 2.4. Línies generals del Pla d'Orientació Acadèmica i Professional
 - 2.4.1. Consideracions generals
 - 2.4.2. Objectius
 - 2.4.3. Actuacions del Departament d'Orientació

3. PRINCIPIS TEÒRICS

- 3.1. Concepte i teories sobre l'adolescència
 - 3.1.1. Enfocaments teòrics clàssics
 - 3.1.1.1. Enfocament psicoanalític
 - 3.1.1.2. Models psicosocials
 - 3.1.1.3. Enfocament piagetà
 - 3.1.1.4. Enfocaments teòrics més recents
 - 3.1.2. Procés de presa de decisions en l'adolescència
- 3.2. Concepte de Tutoria
- 3.3. Conceptes, principis i funcions de l'orientació professional a l'àmbit educatiu
- 3.4. Teories vocacionals
 - 3.4.1. Model Sociofenomenològic de Super
 - 3.4.2. Model d'Aprenentatge Social de Krumboltz

4. PART PRÀCTICA

- 4.1. Introducció
- 4.2. Anàlisi del Pla d'Acció Tutorial del Centre
 - 4.2.1. Detecció de necessitats i possibles mancances al Pla d'Acció Tutorial
- 4.3. Intervenció amb alumnes
 - 4.3.1. Activitats grupals
 - 4.3.1.1. Activitats de l'àrea de Motivació
 - 4.3.1.2. Activitats de l'àrea de d'Autoconeixement

- 4.3.1.3. Activitats de l'àrea d'Informació- Formació
- 4.3.1.4. Activitats de l'àrea de Presa de Decisions
- 4.3.2. Activitats individuals
 - 4.3.2.1. Entrevistes individuals
- 4.4. Intervenció amb les famílies
 - 4.4.1. Objectius i interès del treball amb les famílies
 - 4.4.2. Desenvolupament de les reunions
 - 4.4.3. Anàlisi de la informació recollida
 - 4.4.4. Extracció de conclusions sobre el treball realitzat amb les famílies
- 4.5. Treball amb l'equip docent i l'equip directiu
 - 4.5.1. Desenvolupament de les reunions
 - 4.5.2. Anàlisi de la informació recollida
 - 4.5.3. Conclusions sobre el treball realitzat amb l'equip docent i l'equip directiu
- 4.6. Valoració del projecte
 - 4.6.1. Alumnes
 - 4.6.2. Famílies
 - 4.6.3. Equip docent
- 4.7. Propostes de millora

5. CONCLUSIONS

6. PROSPECTIVA

7. VALORACIÓ DEL PRÀCTICUM

8. BIBLIOGRAFIA

9. ANNEXOS

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Justificació

La present memòria exposarà l'informe del Pràcticum II que consistirà en una intervenció per a l'orientació vocacional a 4t d'ESO. Portaré a terme aquesta intervenció durant els mesos de octubre, novembre i desembre de 2006 a l'Institut d'Ensenyament Secundari "Comuneros de Castilla", en la ciutat de Burgos, on sóc professora des de fa tres anys.

La justificació del tema triat es basa en què la finalitat de l'etapa de l'escolaritat obligatòria és preparar als alumnes i dotar-los de les eines i competències necessàries per garantir la seva incorporació efectiva a la societat, al món laboral, i preparar-los en cas de què desitgin continuar la seva formació.

Per tant, cal fer un gran esforç per atendre les necessitats d'orientació dels alumnes en l'últim curs de l'ensenyament obligatori i això passa per un coneixement profund de les característiques personals i de les diferències individuals dels alumnes. D'aquesta manera, penso que minvaria el percentatge de fracàs escolar observat en el nostre centre en l'ensenyament postobligatori, que va significar el curs passat que un 17% dels alumnes que van començar Batxillerat no van obtenir el títol. Les modalitats de Batxillerat amb més fracàs van ser el Tecnològic i el Científic. Cal esmentar que alguns alumnes que no van aprovar 1r de Batxillerat, concretament 3 alumnes que representen el 5% del total de matriculats a Batxillerat, van canviar de modalitat i finalment van treure el títol.

L'acció tutorial, em conseqüència, ha de ser l'element nuclear i vertebrador de tot el procés educatiu i la majoria de les seves actuacions s'han de plantejar a partir del currículum. En aquest Centre es van dissenyar el Pla d'Orientació Acadèmica i Professional (POAP) i el Pla d'Acció Tutorial (PAT), i varen quedar recollits en la programació anual d'activitats, en el Projecte Curricular de Centre (PCC) i en el Projecte Educatiu de Centre (PEC). Però la pràctica d'integrar curricularment els continguts (de conceptes, procediment i o actituds) recollits en el POAP o en el PAT suposen un grau de compromís major amb la tasca d'orientar a l'alumnat. Suposa el compromís del professorat, de les diferents àrees, de dur a l'aula propostes concretes d'activitats que tractin de desenvolupar la dimensió orientadora que tota matèria posseeix. La junta de professors en conjunt, i no només el tutor, és la responsable de l'acció tutorial en el seu grup d'alumnes. Això implica que cal partir de l'anàlisi de:

1. el que ocorre a l'aula i al Centre
2. per què està ocorrent,
3. com es pot intervenir, individualment o en grup, per a reforçar les situacions adequades i modificar els que calguin.

Durant la meua pràctica docent, i molt més, després d'haver realitzat el Pràcticum I, i com a professora d'aquest Centre i tutora al curs 2005-06, m'he adonat de què el Pla d'Acció Tutorial és tan extens que potser no arribi a donar resposta a totes les inquietuds dels alumnes que finalitzen l'escolaritat obligatòria.

Els alumnes de Castella-Lleó són dels què menor índex de fracàs escolar tenen a nivell estatal. Tan sols un 20 per cent dels estudiants matriculats en 4º d'ESO, referent amb el qual es

mesura el fracàs escolar, no obtenen el títol. La mitjana estatal de fracàs escolar ascendeix a 29 alumnes en cada any escolar. És fins i tot major en els homes, que arriba a un 36 per cent, mentre que de les dones és tan solament un 22 per cent. Aquesta situació, a Castella-Lleó també es produeix. De cada cent homes de la regió, 26 no obtenen el títol de 4º d'ESO, mentre que de les dones solament en suspenen 14. El fracàs escolar s'entén com els alumnes que en 4º d'ESO no obtenen el títol.

Tot i que no hi ha un índex elevat de fracàs escolar a Castella i Lleó, com acabem d'esmentar, i que al nostre Centre encara està per sota d'aquest índex (18% durant el curs 2005-2006), hem detectat que molts alumnes no estan ben orientats sobre les futures opcions que tenen. Per citar-ne algunes: trien l'opció de Batxillerat sense tenir en compte a quines carreres o quins cicles formatius podran accedir després; es deixen influenciar fàcilment pels seus amics; trien l'opció que els sembla més fàcil sense tenir en compte per a quin tipus de feina o d'ocupació els està preparant. Y, sobre tot, hem observat que els alumnes amb discapacitats que assoleixen el títol de Graduat en E.S.O. tenen molt poques perspectives d'integració laboral.

Donada la situació sociolaboral que estem vivint en aquest moment: flexibilització de la contractació, alta temporalitat, demandes d'especialització i formació molt elevades, etc. pensem que val la pena proposar un programa d'orientació laboral més ampli que el que actualment s'està portant a terme al Centre en el qual treballa com a professora, i en el què també faré la meva intervenció.

1.2. Àmbit d'intervenció

El projecte que volem portar a terme s'emmarca en el context de l'IES "Comuneros de Castilla", en la ciutat de Burgos, en el qual treballa com a professora. Portarem a terme aquesta proposta d'intervenció en un curs de quart d'ESO, en el què jo no tinc docència directa.

En el grup objecte de la meva intervenció hi ha 23 alumnes de resultats acadèmics mitjans. No són els de millors resultats acadèmics però no tenen un historial de repeticions ni d'assignatures pendents, tot i que n'hi ha sis alumnes que tenen alguna assignatura pendent del curs anterior, sobre tot Física i Química. Tots han triat les optatives per fer estudis de Batxillerat.

Hem d'apuntar que, segons l'organització del Centre, els grups de 4t d'ESO es divideixen tenint en compte les assignatures optatives. Aquestes optatives, com veurem en l'apartat "Descripció del Centre", assenyalen tres itineraris bàsics:

- Cap al Batxillerat: Matemàtiques B (àlgebra, trigonometria i combinatòria) i Física i Química, Cultura Clàssica i Francès
- Cap a Cicles Formatius de Grau Mitjà: Tecnologia i Informàtica.
- Cap al Món laboral: Matemàtiques A (caràcter terminal: eines bàsiques d'aritmètica, funcions matemàtiques bàsiques i estadística adaptada a la vida quotidiana), Música i Educació Plàstica.

1.3. Objectius

Els objectius que m'he proposat assolir en aquesta intervenció es concreten de la següent manera:

1. Conèixer i avaluar la pràctica professional en l'àmbit de l'acció tutorial.
2. Valorar les necessitats dels alumnes de quart d'ESO respecte al coneixement de si mateixos i a la presa de decisions sobre el seu futur.
3. Sensibilitzar als tutors i a les famílies de la importància d'una correcta orientació professional.
4. Col·laborar amb el treball psicopedagògic que realitza l'Orientador i psicòleg envers els tutors i els alumnes.
5. Proposar millores en el Pla d'Acció Tutorial, pel que fa referència al tema de l'orientació professional

Per tant, el que pretenc és analitzar les necessitats d'orientació professional en els alumnes de l'Educació Secundària, per tal de proposar estratègies i recursos per a la millora d'aquesta tasca en el centre.

D'altra banda, el present projecte suposa un compromís amb l'equip docent i les famílies dels alumnes per tal de què l'orientació professional sigui una part activa del currículum i se'n reconegui el pes específic que té en el desenvolupament del Pla d'Acció Tutorial.

Tots aquests aspectes es concreten en l'elaboració d'una proposta d'intervenció d'orientació vocacional per als alumnes de quart d'ESO, en la seva aplicació, i en l'avaluació dels resultats sobre els seus efectes, tant en el procés d'aplicació com al final. Per últim, l'elaboració d'un document de propostes de millora al Pla d'Acció Tutorial culmina la posada en pràctica de la intervenció. En definitiva, es tractaria de concretar una proposta per a la millora de l'orientació professional en els centres de secundària.

2. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE

2.1. Entorn sociocultural del Centre

L'I.E.S. COMUNEROS DE CASTILLA és un centre d'Ensenyament Secundari Obligatori i Post Obligatori que es troba en una àrea d'eixample entre la ciutat de Burgos i el barri d'expansió industrial Gamonal. El nivell socioeconòmic és mitjà- baix.

2.2. Estructura i organització

En l'actualitat, el nombre d'alumnes és de 750, distribuïts en 29 grups:

- 6 grups de 1r d'E.S.O.
- 5 grups de 2n d'E.S.O.
- 5 grups de 3r d'E.S.O.
- 5 grups de 4t d'E.S.O.
- 4 grups de Batxillerat: 2 de Ciències i 2 d'Humanitats

Hi ha una evident manca d'espai al I.E.S., la qual cosa obliga a què els grups de Batxillerat hagin d'ocupar aules de la Escola Oficial d'Idiomes, un edifici annex.

Els òrgans de govern i de coordinació docent del centre es divideixen en:

1. Unipersonals

Director
Cap d'estudis
Cap d'estudis adjunt de Batxillerat
Cap d'estudis adjunt de Secundària
Secretari/ Administrador.

2. Consell Escolar

Representant municipal 1
Representant dels alumnes 1
Representants de pares i mares 2
Representants del Claustre 4

3. Comissió de Coordinació Pedagògica

Cap Departament de Música
Cap Departament d' Activitats complementàries
Cap Departament de Plàstica
Cap Departament de Ciències Naturals
Cap Departament d' Educació Física
Cap Departament de Filosofia
Cap Departament de Física i Química
Cap Departament de Francès
Cap Departament de Geografia i Història
Cap Departament de Grec
Cap Departament d' Anglès
Cap Departament de Llatí
Cap Departament de Llengua Castellana i Literatura
Cap Departament de Matemàtiques
Cap Departament d' Orientació
Cap Departament de Tecnologia

4. Altres funcions de coordinació

Coordinador de mitjans audiovisuals
Coordinador de mitjans informàtics
Responsable d' Activitats Esportives
Responsable de Biblioteca

2.3. Criteris per a determinar l'oferta de matèries optatives que ofereix l'IES

L'espai d'optativitat previst en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria s'utilitza en aquest Institut amb una finalitat múltiple:

1. Contribuir al desenvolupament de les capacitats generals que es refereixen als Objectius Generals de l'Etapa.
2. Facilitar la transició a la vida adulta i activa.
3. Ampliar l'oferta educativa i les possibilitats d'orientació atenent als diferents interessos i motivacions de l'alumnat.

4. Contribuir a l'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat.

D'acord amb aquests criteris i amb el disposat en l'Ordre de 30 d'abril de 2002, per la qual es regula la impartició de matèries optatives en l'Educació Secundària Obligatòria a Castella i Lleó, en aquest Institut s'impartiran les següents matèries optatives:

PRIMER I SEGON D'ESO

1. Segona Llengua Estrangera. La cursaran tots els alumnes, excepte aquells que presentin problemes d'aprenentatge. El canvi d'optativa, en aquest cas, es realitzarà a proposta del Departament d'orientació, per a això es recaptarà l'opinió de les respectives Juntes d'Avaluació i es tindran en compte els informes individualitzats d'avaluació dels alumnes.
2. Matèries optatives de reforç o recuperació d'Àrees Instrumentals (Llengua i Matemàtiques)
 - Taller de Matemàtiques.
 - Processos de Comunicació

TERCER D'ESO

1. Matèria d'Iniciació Professional: Disseny Assistit per Ordinador (DAO)
2. Cultura Clàssica.
3. Llengua Estrangera (Francès o Anglès)
4. Matèria d'Iniciació Professional específica per als programes de diversificació curricular: "Serveis Tècnics en la Ciutat"
5. Segona Llengua Estrangera (Francès o Anglès).

QUART D'ESO

1. Matèria d'Iniciació Professional: Taller d'Electricitat
2. Cultura Clàssica.
3. Matèria d'Iniciació Professional específica per als programes de diversificació curricular: "Serveis Tècnics en la Ciutat".

2.4. Línies generals del Pla d'Orientació Acadèmica i Professional

En aquest punt volem aportar un primer esbós del P.O.A.P. del IES "Comuneros de Castilla", tot resumint les línies generals d'actuació del pla. No obstant això, farem una anàlisi en profunditat de tots els aspectes continguts al Pla d'Orientació Acadèmica i Professional en el capítol corresponent de la present memòria.

2.4.1. Consideracions generals

La labor d'orientació, tant acadèmica com ara professional ha d'entendre's com competència de tots els agents que intervenen en el procés educatiu i no només del tutor o del Departament d'Orientació. L'Orientació és una tasca educativa que ha de ser assumida per tot l'equip de professors. Cada junta de professors, coordinada pel tutor i assessorada pel Departament d'Orientació, ha de ser qui concreti per al seu grup d'alumnes i per a cada alumne en particular les actuacions previstes en el Pla d'Orientació Acadèmica i Professional

(P.O.A.P). L'èxit d'aquesta labor depèn del grau d'implicació de tots els agents educatius. No obstant això, perquè la responsabilitat no es dilueixi, han d'existir diferents nivells de concreció que tractarem més endavant.

2.4.2 Objectius

L'objectiu últim de l'Orientació és que cada alumne treballi el seu procés de presa de decisions fins a arribar a la seva pròpia autoorientació d'una forma responsable. Per a aconseguir-lo, es fixen uns objectius més concrets:

1. Ajudar a l'alumne en un millor i més objectiu coneixement de si mateix.
2. Proporcionar informació sobre l'entorn educatiu i professional.
3. Ajudar als alumnes i alumnes a desenvolupar estratègies que els permetin afrontar adequadament el procés de presa de decisions.

2.4.3. Actuacions del Departament d'Orientació

1. Elaborar la proposta del P.O.A.P. d'acord amb les directrius de la Comissió de Coordinació Pedagògica, a partir de les conclusions de la memòria del curs anterior donant la millor resposta possible a les necessitats dels alumnes.
2. Col·laborar amb el Cap d'Estudis en la coordinació i desenvolupament del Pla d'Orientació Acadèmica i Professional a través de reunions periòdiques, segons nivells, amb els diferents tutors. Aquesta labor de coordinació està prevista i recollida en el Pla d'Acció Tutorial.
3. Assessorar i donar suport als tutors facilitant els recursos i materials que es considerin necessaris per a un millor funcionament de l'acció orientadora.
4. Assessorar, donar suport i informar als pares i mares d'alumnes en aquelles activitats que afavoreixin el procés d'ajuda als seus fills en la presa de decisions sobre el seu itinerari acadèmic i professional. Per a aquesta actuació, es compta amb la col·laboració de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA).
5. Participar directament en el procés orientador i en l'elaboració de l'Informe d'Orientació Escolar per als alumnes al final de 2º d'ESO, així com en el Consell Orientador que reben al finalitzar l'ESO els alumnes amb Necessitats Educatives Especials i els que precisen Compensació Educativa.
6. És indispensable l'existència d'una col·laboració estreta entre tots els tutors d'un mateix nivell i el Departament d'Orientació que permeti la reflexió sobre les tasques orientadores i el treball conjunt i coordinat en el disseny de les actuacions i en l'elaboració dels materials i instruments necessaris per a la seva realització.

3. PRINCIPIS TEÒRICS

3.1. Concepte i teories sobre l'adolescència

De manera molt general, podem dir que coexisteixen dues visions sobre els adolescents. La primera –hereva dels canvis a la industrialització– ens presenta un retrat adolescent traçat partint de les mancances o aspectes negatius que sorgeixen de la comparació amb una per-

sona adulta idealitzada. Es titlla així el jove d'immadur, irresponsable, insegur, confús, negatiu, dependent davant un adult madur, responsable, segur, positiu, independent.

Aquesta representació, en primer lloc, no fa justícia a molts adolescents i, en segon lloc, l'adolescent –que encara té molt de camí per davant en el seu desenvolupament– ha avançat enormement si el comparem amb el nen o nena que va ser. A més, aquesta valoració negativa pot tenir com a efecte –en formular-se no tant com a punt de partida per a avançar sinó amb desconfiança en les capacitats dels joves– un abandonament de metes que es podrien aconseguir en aquesta edat.

Respecte a la joventut, ens ha cridat l'atenció les reflexions d'alguns sociòlegs (Martín Serrano i Velarde, 1996) que apunten el relleu de representacions *adulatòries* de la joventut per representacions *inculpatòries*. Les primeres van sorgir en plena bonança econòmica (anys seixanta i setanta del segle XX) i mostraven el jove com un nou ésser humà més feliç, més afortunat i més ben dotat físicament i culturalment, el qual els adults havien d'imitar.

Les actuals visions inculpatòries el mostrarien com un ésser desubicat, irresponsable, incapaç de forjar-se un futur per si mateix. El problema rau en el fet que l'origen de la desubicació dels joves –i podem generalitzar els adolescents– no es troba –com jutjaria gran part de la societat adulta– en el seu propi desig de no créixer sinó en les condicions socioeconòmiques actuals que dificulten extraordinàriament accedir a la independència.

Podríem així observar que en la família i a l'escola no es proporciona als adolescents oportunitats d'elegir i fer-se càrrec de les seves decisions basant-se en la irresponsabilitat característica d'aquesta edat. Aquesta forma d'actuar funciona com una *profecia autocomplerta*: l'adolescent no viu situacions que fomentin l'aprenentatge de la responsabilitat i, per tant, no avança en aquest terreny.

Davant aquestes visions de l'adolescència i la joventut que assenyalen fonamentalment les limitacions d'aquest grup d'edat, s'apunta l'emergència d'una concepció contraposada, *postmoderna*, que propendeix a una "adolescència indefinida". Com explica A. Grattone (2005), el paradigma d'ésser humà "útil i estètic" és l'adolescent, físicament proporcionat, que respon a certs cànons de bellesa i que es perpètua en aquest estat. No només és una etapa del desenvolupament sinó una nova classe social, presonera del consum, de la cultura de la satisfacció immediata ("No sé què és el que vull, però ho vull ja!"), l'hedonisme. La recerca permanent de sensacions, el cos ho és tot, pànic a l'envelliment. El prototip de subjecte amb èxit és el jove, creatiu, hiperactiu i estèticament adequat als cànons de bellesa imperants. No hi ha connexió entre compromís, esforç i resultats, ni tampoc hi ha identificació amb ideologies.

L'adolescent actual, sembla apartar-se de la caracterització clàssica de l'adolescent, parlant en termes de Arnold Gessell o Jean Piaget. És probable que sigui necessari un actualitzament del model d'adolescent. En particular perquè en general, tots els autors coincidien en el caràcter transitori de l'adolescència, mentre que la cultura postmoderna propendeix a mantenir el statu quo de l'adolescent eternament. L'adolescent, s'ha convertit en el model a imitar.

Llegida aquesta visió, de nou en relació amb les seves conseqüències, la principal d'aquestes és l'abandonament dels joves per part dels adults, ja que aquells no els necessi-

ten. En aquest sentit, es pot observar en mesura creixent fins a quin punt es concep els adolescents, fins i tot els nens, com a dotats de possibilitats intel·lectuals o emocionals que, de fet, no posseeixen. I de fins a quin punt aquesta suposició ve acompanyada de deixar els adolescents sense la guia i la supervisió que els resulten crucials per a continuar desenvolupant-se. Des del nostre punt de vista, les concepcions descrites anteriorment influeixen en el comportament dels adults d'una manera que no contribueix a facilitar aquest avançament cap a la maduresa que significa l'adolescència, bé perquè subestimen les capacitats dels nois i noies bé perquè les sobrevaloren.

3.1.1. Enfocaments teòrics clàssics

En primer lloc, revisarem els enfocaments clàssics al camp de la psicologia de l'adolescència, entre els quals incloem l'enfocament psicoanalític, l'enfocament psicosocial i l'enfocament piagetian.

3.1.1.1. Enfocament psicoanalític

Hem de destacar que el període de la vida privilegiat des d'aquesta perspectiva no és l'adolescència sinó la primera infància. En aquella es formen les vinculacions afectives que seran decisives en períodes posteriors del desenvolupament i al llarg de tota la vida.

Això no obsta perquè la psicoanàlisi hagi fet contribucions de primer ordre a la comprensió de l'adolescència, pel que fa fonamentalment a l'estudi de la construcció de la personalitat. S. Freud va determinar una sèrie d'estadis dins el desenvolupament psicosexual. A l'adolescència li correspon l'*etapa genital*.

En aquest període del desenvolupament, en gran part a causa dels canvis fisiològics que acompanyen la pubertat, broten els impulsos sexuals i es produeix una primàcia de l'erotisme genital. La força de les pulsions, enteses com energia psicològica, determina que en l'adolescència es produeixi una vulnerabilitat accentuada de la personalitat, tal com apuntava A. Freud (1936), autora de la primera anàlisi sistemàtica de l'adolescència en la teoria psicoanalítica. D'acord amb aquesta, la tasca fonamental de l'adolescent consistia a assolir l'autonomia i, en aquest camí, la independència afectiva dels progenitors.

La culminació d'aquesta etapa, beneficiosa tant per als joves com per als seus progenitors, no deixava de portar tensions i conflictes que es podien expressar com a ambivalència i inconformisme. En relació amb aquests aspectes problemàtics: "l'adolescència constitueix per definició una interrupció del plàcid creixement que recorda aparentment diversos problemes emocionals i trastorns estructurals... Ser normal durant l'adolescència és per si mateix anormal" A. Freud, (1958, pp. 257-267).

Altres autors psicoanalítics, com P. Blos, han contribuït en realitzar un estudi més detallat de l'adolescència i establir diferents fases dins d'aquest període. Igualment han desenvolupat teoritzacions ja clàssiques sobre el procés d'independència respecte a la família (Blos, 1962). Tanmateix, l'autor de tradició psicoanalítica d'idees més influents i innovadores sobre l'adolescència ha estat E. Erikson (1968).

Des de la seva visió, en l'experiència de les persones influeixen decisivament els patrons culturals del seu entorn que, a més, exigeixen comprendre's i adaptar-s'hi per a aconseguir

un desenvolupament personal equilibrat. Aquesta funció d'adaptació l'assumeix el *jo*: component de la personalitat al qual Erikson atribueix un gran pes des de la seva concepció de les persones com a éssers racionals amb unes accions, sentiments i pensaments que estan controlats pel jo.

Respecte a l'adolescència, Erikson (1968) s'aparta de la visió psicopatològica que ens ofereixen autors com A. Freud.

L'adolescència no constitueix una malaltia, sinó una crisi normativa, és a dir, una fase normal de conflicte incrementat, caracteritzada per una aparent fluctuació de l'energia de l'ego i tanmateix per un elevat potencial de creixement.

En l'adolescència sorgirien així l'ascetisme i la intel·lectualització, dues formes de mantenir controlats els impulsos o bé per la via de negar el plaer o per la via de convertir conflictes concrets en problemes abstractes. En l'adolescència, el problema central que haurà d'afrontar la persona es relaciona amb la construcció d'una nova identitat davant el risc de caure.

P. Blos va encunyar el concepte de *separació-individuació* que dóna compte dels sentiments contradictoris dels adolescents a l'hora d'aconseguir l'autonomia davant els progenitors.

La descripció que Erikson fa del desenvolupament psicosocial es basa en la noció de *crisi*. Aquest terme no conserva dins d'aquesta teoria els aspectes negatius que li atribuïm en la vida quotidiana. Al contrari, la presència d'un conflicte constituiria un esperó per a progressar en l'evolució.

3.1.1.2. Models psicosocials

Davant els enfocaments psicoanalítics que centren les seves anàlisis fonamentalment en els factors interns que contribueixen al desenvolupament de la personalitat adolescent, els models psicosocials subratllaren la influència decisiva de factors ambientals en l'aprenentatge dels nous patrons de conducta lligats a aquesta etapa. En aquest sentit, Bandura (1997, pàg. 162) no considera l'adolescència un període essencialment problemàtic, sinó una etapa en què hi haurà una important variabilitat en relació amb el grau en què les persones s'adapten al seu medi. En primer lloc, les influències en l'aprenentatge dels nous papers vindran del marc social general.

Una gran discontinuïtat en la socialització implica que els joves han d'aprendre en poc temps papers per als quals no han estat preparats. Per exemple, en societats en què els nens es troben molt integrats en la vida adulta, se'ls concedeixen responsabilitats i certa autonomia, l'adolescència comportarà menys tensions que en aquelles societats en què la vida infantil i l'adulta estan molt separades i el lloc dels nens és de forta dependència. Societats, com la nostra actual, que concedeixen un paper social difús als adolescents, que no aclareixen les seves expectatives i, alhora, no ofereixen guies, poden contribuir a augmentar les dificultats de ser adolescent.

Si l'adolescent supera aquesta crisi, obtindrà un fort sentit d'individualitat i d'acceptació social, mentre que, si fracassa, en la seva vida adulta quedaran senyals d'immaduresa. Des

d'aquesta perspectiva psicosocial, la tasca fonamental en l'adolescència consistirà a desenvolupar nous papers socials, que comprendran nous comportaments, actituds, valors i també una nova definició de si mateix. Aquest aprenentatge social pot resultar font de problemes o produir-se sense greus tensions depenent de les institucions socialitzadores.

En segon lloc, el grau de dificultat de la transició dependrà de l'ambient més proper a les persones. Indubtablement, la pròpia personalitat de l'adolescent compleix també el seu paper. En aquest sentit, Bandura (Bandura i Wood, 1989) ens fa reflexionar sobre la influència de les representacions que elabora cada individu sobre si mateix i les situacions en què actua.

3.1.1.3 Enfocament piagetia

Aquesta perspectiva ha concentrat els seus esforços en la representació del món físic i social pels adolescents. Inhelder i Piaget (1955) consideren que apareix en aquesta etapa un tret fonamental i qualitativament distintiu que permet de comprendre les actuacions i motivacions adolescents. Davant els dos enfocaments anteriors que situaven l'origen de la "rebel·lió adolescent" o bé en l'aparició de nous impulsos o bé en el fracàs de la socialització, la visió piagetiana relaciona aquest fenomen amb l'avenç en el desenvolupament intel·lectual.

Així, la possibilitat de raonar sobre hipòtesis portaria a l'adolescent a imaginar diferents formes de comportar-se, de relacionar-se, a concebre societats diferents, fet que li serviria de base per a criticar l'ordre familiar o social establert i tractar de reformar-lo. D'altra banda, l'adolescent desconxeria els límits dels seus nous poders intel·lectuals, desconxement que es converteix en font d'un nou egocentrisme que fa creure a l'adolescent que pensar en canvis i realitzar-los exigeix el mateix esforç.

La dificultat de les transformacions la comprendrà sens dubte quan s'integri al món adult i intenti efectivament portar les teories a la pràctica. si els adolescents han tingut oportunitat d'aprendre en la família i en l'escola comportaments que els ajuden a ser independents, es rebaixarà la possibilitat de conflictes. La marca que distingeix el raonament adolescent està constituïda per la capacitat acabada d'estrenar d'anar més enllà del present i elaborar teories sobre si mateix, i la realitat física i social. Aquesta visió privilegia l'estudi dels canvis a la capacitat de reflexionar i raonar.

3.1.1.4. Enfocaments teòrics més recents

Els models anteriors tenen un tret important en comú: s'ocupen del desenvolupament de les persones sense concedir una importància primordial a l'ambient específic en què això ocorre. Es tracta de teories que al·ludeixen a universals, o bé mitjançant l'establiment d'estadis generals de desenvolupament, o bé de mecanismes igualment generals d'aprenentatge. Aquesta preocupació universalista està al mateix nivell de l'oblit de les diferències individuals o grupals degudes al gènere, la classe o la cultura dels adolescents.

3.1.2. El procés de presa de decisions a l'adolescència

Un dels punts claus del programa d'orientació acadèmica i vocacional que hem proposat és el procés de presa de decisions. Per això trobem necessari una aproximació teòrica a aquest procés des del punt de vista de l'enfocament cognitiu (Kimmel, Weiner, 1998, pp. 142 ss.).

Els assoliments cognitius que suggereixen a aquests autors que l'adolescència és una transició crucial en el desenvolupament del pensament crític són: l'augment del automatismes i de la capacitat funcional, un coneixement més gran en una gran varietat de dominis de continguts, una gamma més ampla i un millor ús d'estratègies per a l'aplicació o l'augment de coneixements, i el reconeixement de la relativitat i de la incertesa de determinats tipus de coneixements.

Piaget va descobrir que el període de les operacions formals inclou la capacitat mental de pensar en objectes no presents, en el futur i en possibilitats i hipòtesis que no són concretes ni estan properes.

En aquestes noves capacitats que es desenvolupen, hem de destacar la del pensament estratègic i la presa de decisions que els adolescents passen d'aplicar en aspectes molt concretes de la seva formació escolar a aplicar-les a moments i aspectes de la seva pròpia vida i trajectòria personals.

Atès que hi ha molts aspectes de la vida adolescent que estan canviant com a conseqüència del creixement físic i emocional, el desenvolupament social i la maduració, una nova capacitat d'avaluar les opinions emocionals i socials és especialment important. La significació psicològica dels problemes de qualsevol tipus que enfronten els adolescents s'afegeix a la seva inclinació per observar aquests problemes des d'una òptica nova, fent ús de les noves habilitats intel·lectuals que els ofereixen els diversos nivells d'abstracció, si bé, en alguns casos, no són capaços de retrocedir des d'aquests principis abstractes fins a situacions específiques. Però si que comencen a abandonar aquell egocentrisme de sentir-se únics al món que es verbalitzava com "No pots saber com em sento", "no saps quant necessito això".

Aquestes qüestions noves, com ara plantejar-se el seu futur per als pròxims anys o cursos escolars, que abans rarament havia tingut en compte l'adolescent, adquiriran una importància i un significat més grans. Temes relatius a la identitat, el seu paper dins de la societat, la justícia, la relació amb els altres, són examinades amb una motivació diferent i també amb unes capacitats cognitives millorades.

3.2. El concepte de Tutoria

Segons Bisquerra i Álvarez (1996), la tutoria és concebuda com l'acció orientadora portada a terme pel tutor i per la resta de professors. L'acció tutorial és una peça clau per a aglutinar allò que és instructiu i allò que és educatiu per a potenciar la formació integral de l'individu (Arts. 55, 60.1 i 60.2 de la L.O.G.S.E.). L'acció tutorial pot ser individual i grupal. En el primer cas es tracta d'una relació personalitzada. En el segon consisteix en la intervenció del professor amb el grup, classe o en petit grup.

Els temes que s'aborden des de l'acció tutorial inclouen tots aquells contemplats des d'un marc ampli de l'orientació, entre els quals es troben orientació professional, informació acadèmica i professional, desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, atenció a la diversitat, prevenció en sentit ampli (del consum de drogues, de la sida, de l'estrès, d'accidents etc.) i desenvolupament personal i social.

L'acció tutorial ha de contemplar la col·laboració de la resta d'agents educatius, especialment les famílies. La coordinació d'esforços és una funció essencial de l'acció tutorial. La

tutoria ha de formar part del currículum de ple dret si es vol donar resposta a la diversitat dels alumnes i a les seves pròpies necessitats. Si el currículum és la via fonamental d'intervenció educativa, aquest ha de donar cabuda a l'acció tutorial i orientadora.

S'ha de personalitzar el currículum (adaptacions curriculars). Tot això, permetrà donar un caràcter personalitzat a l'educació. La meta de l'acció tutorial és que els alumnes puguin assolir el grau d'autorealització més gran possible.

Resumim en aquest apartat alguns dels aspectes rellevants de la tutoria i l'orientació (Bisquerria i Álvarez, 1996).

L'orientació és un procés d'ajuda sistemàtica dirigida a tots els alumnes en tots els seus cicles formatius

L'orientació i la tutoria reclamen la implicació de tots els agents educatius. Però al mateix temps, l'orientació requereix la presència d'un especialista específicament qualificat. Un objectiu metodològic per als projectes de Centre és la integració de l'orientació en el currículum a través de la seva introducció en les diferents àrees acadèmiques de continguts relacionats a l'orientació.

Això implica la presència dels elements bàsics de l'orientació en el P.C.C. (Projecte Curricular de Centre). L'orientació té una finalitat preventiva i de desenvolupament. L'orientació es preocupa de l'atenció a la diversitat. Atén als subjectes amb dificultats (d'aprenentatge, d'adaptació) o amb dèficits que els impedeixen un adequat desenvolupament.

La tutoria forma part de l'orientació. És l'orientació que han de portar a terme els professors i tutors. L'orientació coincideix, en part, amb la tutoria, encara que cobreix un àmbit més ampli (orientació general) i alhora més específic (la intervenció psicopedagògica especialitzada). És a dir, hi ha aspectes de l'orientació que no poden ser assumits des de la tutoria.

L'orientació i la tutoria s'identifiquen amb l'educació, en són una part essencial. Per tant, la pràctica docent ha d'incorporar de forma progressiva la dimensió orientadora, perquè educar és orientar per a la vida. Existeix un *continuum* entre docència, tutoria i orientació. El professorat té una funció docent. Però a més a més, té una funció tutorial. Aquesta funció tutorial és orientació. Però l'orientació excedeix a la tutoria. L'orientació, a més de professors-tutors, implica a l'orientador de centre i als equips docents.

Existeixen diversos factors que convergeixen per a justificar l'interès cap al desenvolupament humà al llarg de tot el cicle educatiu, la qual cosa implica una necessitat d'orientació. Entre aquests factors estan els següents:

- a) La necessitat de tot individu de prendre decisions vocacionals i de qualsevol altre tipus al llarg de tota la vida. Això significa orientació en el sistema educatiu, en mitjans comunitaris i en les organitzacions.
- b) La creixent complexitat de la societat i de l'estructura laboral (incloent estudis, estructura del sistema educatiu, professions, etc.), la qual cosa fa difícil per a l'individu assimilar i organitzar les dades necessàries per a prendre decisions.

- c) La necessitat d'un autoconeixement i una autoestima com factors condicionaments del desenvolupament personal.
- d) Una necessitat de recerca de valors que donin sentit a la vida.
- e) Els ràpids canvis tecnològics que exigeixen una adaptabilitat i una capacitat de resposta per part del subjecte.
- f) Un compromís de la societat a desenvolupar tots els talents, incloent les minories.

En síntesi, l'orientació és necessària i va englobant progressivament un camp més gran d'actuació.

La funció tutorial i l'orientació són els components bàsics que han d'assegurar una educació integral i personalitzada de l'individu. Perquè això sigui possible l'acció tutorial i l'orientació s'han de dissenyar i planificar per part de tots els agents educatius; no es pot deixar en mans del voluntarisme d'uns pocs. Per a posar-lo en pràctica és necessari que l'administració faciliti les condicions que ho facin viable, fent explícit el reconeixement de la importància de l'acció tutorial. Voldríem destacar algunes condicions per a la viabilitat d'una acció tutorial adequada:

La formació dels tutors: mitjançant l'elaboració d'un pla de formació que sigui assequible als professors i s'adeqüi perfectament, i no només a les seves necessitats personals (realització personal), sinó també a les necessitats del centre educatiu (realització professional).

Aquesta formació no només va a permetre una adequació i actualització de coneixements per a afrontar la tasca tutorial i orientadora, sinó que hauria de produir un canvi d'actituds i una forma distinta d'assumir la tasca docent i orientadora (Álvarez, 1995a).

Adequació de l'estructura i horari dels centres que facin possible la potenciació de la relació individual i grupal amb els alumnes i amb els pares, així com la coordinació amb els diferents professors que passen pel grup- classe.

El Departament d'Orientació ha de tenir una funció de dinamització de l'acció tutorial. La seva actuació consisteix a coordinar l'acció tutorial i orientadora, participar en el disseny de programes d'acció tutorial i orientació, proporcionar formació i consulta, proporcionar els recursos materials necessaris als tutors i professors, sol·licitar l'ajuda als serveis de suport externs quan fos necessari, etc.

S'ha d'assumir un suport real i incondicional a la tutoria per part de tots els agents educatius (professors, tutors, especialistes, alumnes, pares i la pròpia institució educativa). S'ha de contemplar no només la intervenció grupal amb el grup-classe i amb els pares, sinó l'atenció individualitzada amb l'alumne i amb la família.

Finalment, s'ha de prestar l'ajuda i coordinació suficients als programes tutorial des de la pròpia escola i fora d'ella, amb una col·laboració estreta i eficaç per part dels agents educatius i socials.

En els centres educatius podríem distingir tres possibilitats d'intervenció de l'acció tutorial i orientació en funció de la major o menor intensitat dels aspectes abans assenyalats (Álvarez i altres, 1991, p. 29-32):

- a) El programa d'Acció Tutorial i d'Orientació consta en el projecte educatiu, és assumit pel centre i hi ha una implicació de tots els tutors/professors.
- b) El programa és assumit pel centre i hi ha una implicació de determinats tutors/professors.
- c) El programa no és totalment assumit pel centre, només existeix una mínima implicació per part d'alguns tutors.

Cada etapa educativa exigeix desenvolupar uns determinats aspectes de l'acció tutorial. L'objectiu final de l'acció tutorial i l'orientació és aconseguir en l'alumne un progressiu grau d'autonomia de autoorientació i de la capacitat de prendre decisions raonades i responsables, adequades al seu moment evolutiu i educatiu. El procés orientador s'ha d'assumir igualment a nivell grupal i individual.

3.3. Concepte, principis i funcions de l'Orientació Professional a l'àmbit educatiu

A partir de 1950, apareix una nova concepció de l'orientació professional com procés al llarg de la vida de l'individu, introduint-se el concepte de desenvolupament de la carrera. Així doncs, s'ha passat de considerar l'orientació professional com un fet esporàdic a representar tot un procés de desenvolupament de la carrera que s'estén al llarg de la vida de l'individu.

Dintre d'aquesta concepció de considerar l'orientació professional com un desenvolupament de la carrera, diferents autors ens han aportat diferents definicions de l'orientació professional (Super, 1951, Echeverría, 1995 i Álvarez González, 1995). De totes aquestes definicions podem concloure que l'orientació professional és:

- a) un procés d'ajuda;
- b) amb un caràcter mediador i amb un sentit cooperatiu;
- c) dirigit a totes les persones en període formatiu, de desenvolupament professional i de temps lliure (cicle vital);
- d) amb la finalitat de desenvolupar en elles aquelles conductes vocacionals (tasques vocacionals) que li preparin per a la vida adulta en general i activa en particular (preparació per a la vida);
- e) mitjançant una intervenció continuada, sistemàtica, tècnica i professional;
- f) basada en els principis de prevenció, desenvolupament i intervenció social;
- g) amb implicació dels agents educatius i soci-professionals.

És a dir, l'orientació professional assumeix com meta o finalitat última el desenvolupament de la carrera de l'individu al llarg de tota la seva vida. Ens dirigim cap a una nova concepció de l'orientació professional més integral i comprensiva, amb un plantejament preventiu i de desenvolupament que intenta descobrir i potenciar el desenvolupament de la carrera de l'individu durant el seu cicle vital en tots aquells aspectes que, encara no sent purament vocacionals, contribueixen a la seva realització personal, educativa i professional.

Si ens centrem en els plantejaments de la L.O.G.S.E., aquesta ressalta l'ajuda a l'alumnat de 12-18 anys per a prendre decisions acadèmiques a causa de la progressiva opcionalitat que es presenta en l'Educació Secundària i a la doble finalitat d'aquesta etapa educativa:

- a) propedèutica, que comporta una orientació per a la inserció acadèmica i
- b) terminal, que requereix una orientació per a la inserció sociolaboral.

És a dir, ajudar al subjecte en la seva formació i representació per a la vida adulta en general i la vida activa especialment. El factor clau de l'actuació de l'orientació professional ho constitueix el criteri d'opcionalitat que presideix aquesta etapa educativa:

«L'Educació ha de preparar per a la vida a través d'un disseny curricular flexible, amb una opcionalitat progressiva i amb la responsabilitat d'haver de donar resposta a la diversitat dels alumnes, estimulant al màxim el desenvolupament personal, educatiu i professional, i donant resposta a les exigències d'una societat en constant canvi i preparant-se per a la vida adulta i activa.» (L.O.G.S.E., 1990.)

El procés històric i conceptual de l'orientació professional com desenvolupament de la carrera de l'individu al llarg del seu cicle vital, ha anat aportant nous conceptes i nous recursos que han contribuït a una major concreció i especificació de la intervenció orientadora. En aquest procés de desenvolupament, han anat apareixent una sèrie de conceptes, constructes i recursos, associats a l'orientació professional: Educació per a la carrera, Maduresa vocacional, Transició a la vida activa i l'ús de les noves tecnologies.

El moviment d'Educació per a la Carrera (Career education) sorgeix en la dècada dels 70 com una reacció a una deficient formació dels joves per a adaptar-se a la vida adulta en una societat en constant canvi tecnològic i laboral. És tot un plantejament educatiu orientat a crear un fort vincle entre l'activitat formativa i la vida activa que prepara a l'individu per al treball i estimuli el seu desenvolupament de la carrera.

L'educació per a la carrera és un procés per a:

- 1) Aproximar l'escola a la societat
- 2) relacionar el programa escolar amb les necessitats de l'alumnat perquè pugui proporcionar coneixements actius en la societat
- 3) proporcionar oportunitats per a l'orientació i el desenvolupament vocacional
- 4) estendre l'educació més enllà de l'escola
- 5) dotar a l'alumnat d'actituds, destreses i coneixements per a enfrontar-se al canvi accelerat de la societat i
- 6) eliminar la distinció entre l'educació acadèmica i l'educació amb fins professionals

D'aquesta definició es desprèn que l'educació per a la carrera no és solament un intent per a acostar l'orientació professional a l'educació sinó que suposa tot un canvi educatiu i social. Darrere d'aquesta concepció hi ha tot un plantejament de política educativa que sobrepasa el mer canvi curricular. Es posa l'èmfasi en el desenvolupament de la carrera, mitjançant la introducció de conceptes vocacionals en el currículum educatiu, per a preparar a l'individu en la seva maduresa personal i vocacional que li permeti adaptar-se als canvis socials i professionals que requereix la incorporació a la vida activa.

Tot això no es pot afrontar sense la col·laboració dels professionals de l'educació i de l'orientació i dels agents sociolaborals. L'educació per a la carrera ha despertat un gran interès a causa de els seus plantejaments educatius i a la viabilitat de la seva aplicació pràctica en les noves reformes educatives.

Ara bé, en la pràctica no ha resultat tan fàcil la seva implantació passant per moments més o menys crítics i per reformulacions que, en ocasions, tenien poc que veure amb la concepció original.

Els professionals de l'educació i de l'orientació estan convençuts de la seva operativitat encara que són conscients de les polítiques educatives que segueixen veient aquest moviment amb certes reticències pel que suposa de canvi educatiu i social (Álvarez González, 1995; Rodríguez Moreno i altres, 1995).

El concepte de la maduresa vocacional ha representat un fort impuls en la nova concepció de l'orientació professional com desenvolupament de la carrera al llarg de la vida de l'individu. La idea que es tenia que qualsevol adolescent, jove o adult estava preparat per a afrontar les seves pròpies decisions vocacionals i que aquestes decisions haurien de ser definitives, no era sostenible. El procés de desenvolupament de la carrera és un procés continu durant l'adolescència i es perllonga en la vida adulta. En una determinada edat, alguns individus estan més madurs que uns altres, amb millors plans i millor informats, a causa de una sèrie de determinants personals i situacionals que s'associen amb el desenvolupament de la maduresa personal i vocacional.

Així doncs, la maduresa vocacional té el seu origen en la concepció evolutiva del desenvolupament de la carrera. Aquest concepte va ser encunyat per Super para indicar el grau de maduresa arribat per un subjecte en un moment determinat dintre del *continuum* d'aquest desenvolupament que es produeix a través de les etapes i tasques vocacionals.

«La maduresa vocacional és percebuda com l'habilitat de l'individu per a plantar cara a les tasques necessàries per a la carrera durant una etapa particular de la vida. Aquesta habilitat s'avalua comparant-se amb altres individus que s'estan enfrontant a les mateixes tasques en el mateix període vital» (Super, 1963).

Podem definir la maduresa vocacional com les conductes que manifesta l'individu al tractar de realitzar les diferents tasques de desenvolupament de la carrera pròpies de cada etapa madurativa (la preparació per a enfrontar les tasques de desenvolupament de la carrera).

El primer problema que ens trobem a l'hora d'afrontar la maduresa vocacional és que aquesta es presenta associada a contextos socioeconòmics i culturals. D'aquí la necessitat d'efectuar estudis transculturals en diferents països que ens permetin contextualitzar encara més el procés de la maduresa vocacional. Encara que queda encara molt camí per recórrer, en l'actualitat es disposa d'una sèrie d'instruments (CDI de Super, CMT de Crites, CVMI de Westbrook), que permeten diagnosticar i avaluar la maduresa vocacional i que han sorgit de les formulacions teòriques dels models teòrics de Super i Crites. Recentment el CDI i CMI han estat adaptats per a Espanya (Álvarez González i altres, 1995).

La finalitat d'aquests instruments és avaluar el desenvolupament de la maduresa vocacional en les diferents edats i etapes de desenvolupament, diagnosticar aquelles àrees o dimensions en les que existeixen diferències i avaluar els programes d'intervenció i veure fins a quin punt s'han assolit els objectius que s'havien proposat. La maduresa vocacional és un constructe amb perspectives en el desenvolupament de la carrera i, en conseqüència, en el projecte de vida de l'individu.

Això permet conèixer el desenvolupament de la carrera que el subjecte va experimentant i, a partir d'aquí, suggerir programes de millora de la maduresa vocacional que permetin definir i delimitar el seu projecte de vida. La maduresa vocacional, pren un nou impuls en els nous plantejaments de la Reforma del nostre Sistema Educatiu.

El subjecte en el seu procés de desenvolupament de la carrera ha d'afrontar diferents transicions: Escola-escola (inserció acadèmica); escola-treball (inserció soci-laboral); treball-treball (crisi a la meitat de la carrera); treball-atur-treball (itineraris de empleabilidad i de formació continuada); Família-família (família dels pares a la creació de la seva pròpia família); treball-jubilació (inserció per al temps lliure).

Una de les transicions que més preocupen en aquests moments és la transició a la vida activa. Hi ha una sèrie de factors que exigeixen afrontar el procés de transició d'una forma adequada:

- a) la prolongació de l'etapa juvenil;
- b) l'augment del període formatiu (excedents de formació) i
- c) els canvis econòmics, tecnològics i demogràfics en el mercat de treball que han generat una major flexibilitat laboral (una escassetesa de llocs de treball i una forta competència a l'hora d'optar a ells).

Una transició mal afrontada implica una problemàtica personal que pot generar un estrès, pèrdua de l'autoestima, canvi d'expectatives i una problemàtica social que pot conduir a una marginació i desencantament (risc de no poder aprofitar recursos humans d'alta qualificació).

Des de l'educació i l'orientació hem de donar resposta a tota aquesta problemàtica, aportant estratègies i propostes d'intervenció orientades a facilitar una adequada maduresa personal, educativa i vocacional (actitud de voler assumir el procés, la informació de si mateix i de la realitat sociolaboral).

L'orientació apareix com intermediari entre els individus, el mercat de treball i la formació. Ara bé, si es vol assumir amb garanties el procés de transició s'ha d'implicar als diferents agents educatius (responsables de formació reglada i ocupacional) i sociolaborals (empresaris, sindicats, etc.).

Els recursos tecnològics estan, en aquests moments, en una fase de desenvolupament inicial però amb grans expectatives de futur a curt i mig termini. En els últims anys les noves tecnologies aplicades a l'educació i a l'orientació han experimentat grans canvis i profundes transformacions. Hem passat d'utilitzar l'ordinador per a la correcció automatitzada de proves i qüestionaris a desenvolupar sistemes interactius que es converteixen en veritables programes comprensius on el subjecte pot interactuar amb ells.

L'orientador haurà d'estar present en la seqüenciació d'aquests recursos, com consultor, resolent qualsevol problema que es pugui presentar en el procés, comentant la informació i la formació que es rebí i, sobretot, ajudant al subjecte en el seu procés de reflexió (Álvarez González, 1995). Són moltes els avantatges que aporten aquests recursos tecnològics a l'orientació professional, especialment a l'àrea informativa per:

- a) el seu caràcter motivacional
- b) la incorporació de noves tecnologies de telecomunicacions (teleconferència, hipertext, vídeo disc, sistemes d'entrevistes per ordinador, etc.), a més dels mitjans audiovisuals per tots coneguts (vídeo, televisió, projector de diapositives i transparències, etc.).

La informació que proporcionen aquests sistemes multimèdia al procés de desenvolupament de la carrera, es podria concretar en els següents aspectes:

- a) coneixement i comprensió de si mateix;
- b) coneixement sobre el món laboral;
- c) informació sobre les opcions acadèmiques, professionals i ocupacionals;
- d) presa de decisions
- e) realització de plans per al desenvolupament de la carrera.

A tall de conclusió, hem de ser conscients de la cada vegada més estreta relació de l'orientació professional amb el marc socioeconòmic del context i, centrant-nos en el nostre mitjà, amb els canvis sociopolítics que s'estan produint. Això fa que apareguin noves necessitats quant a la mobilitat dels professionals, a l'intercanvi d'estudiants als canvis tecnològics, a la creació de noves professions, etc. Tot això, va a exigir noves funcions i àmbits de l'orientació professional i, en conseqüència, una nova formació dels orientadors. D'aquests i d'altres reptes ens ocuparem en el capítol de la prospectiva de la nostra intervenció.

3.4. Teories vocacionals

El model teòric en què es basarà la nostra intervenció intenta recollir aquells aspectes que considerem de més interès de determinades teories vocacionals. Per tant es tracta d'un model eclèctic, que comprèn el Modelo Sociofenomenològic (Super, 1957) i el Model d'Aprenentatge Social (Krumboltz, 1979).

El model sociofenomenològic de Super té com idea principal que l'elecció ocupacional és la realització del concepte de si mateix. Aquest concepte de si mateix es desenvolupa com a conseqüència de la interacció de la persona amb el seu ambient. No obstant això, la teoria de Super es completa amb el procés de presa de decisions.

Per això fem servir com a fonamentació complementària el model d'Aprenentatge social per a la Presa de Decisions de Krumboltz. Els supòsits teòrics són complementaris als plantejats a la teoria evolutiva de Super. Aquesta teoria aglutina també els factors personals, socials i econòmics (és un model integrador). Fins i tot concep la presa de decisions com un procés comprensiu al llarg de la vida de l'individu. Explica quines experiències contribueixen al desenvolupament vocacional, i com la situació cultural i ambiental influeix en l'experiència d'aprenentatge i com es desenvolupa la presa de decisions.

3.4.1 Model Sociofenomenològic de Super

Els supòsits bàsics de l'enfocament sociofenomenològic de Super es basen en què el procés de desenvolupament vocacional se centra en el desenvolupament i la realització del concepte de si mateix. El desenvolupament vocacional és un aspecte del desenvolupament general

de l'individu, en aquest cas dels alumnes. Per a aquest autor, l'elecció vocacional està constituïda per una sèrie de fets únics i momentanis (*events*) que succeeixen durant la vida.

L'elecció vocacional, a més a més, segueix uns models generals que responen a l'etapa en la què està situat el subjecte. Aquests models estan enfocats per factors psicològics, físics i socials que interactuen i constitueixen la vida activa de l'individu.

Donald Super (1953) va relacionar el concepte de *si mateix* amb l'elecció vocacional, plantejant que el concepte de si mateix i el concepte de si mateix vocacional es van estructurant mútuament.

1. El procés mitjançant el què es dona aquesta estructura inclou:
2. La formació del concepte de si mateix
3. La translació del concepte de si mateix a concepte de si mateix vocacional i
4. La relació de si mateix a través de la vida laboral.

Super (1953) sosté que el concepte de si mateix es desenvolupa al llarg de la vida a través de tres fases:

1. Exploració: relació del subjecte amb el context que produeix conductes individuals
2. Autodiferenciació: en la mesura que el individu es desenvolupa, es va diferenciant dels objectes i de la resta de persones.
3. Identificació: apropament de l'individu a objectes i persones que li produeixen gratificació.
4. Acompliment de funcions: les diferents funció que va acomplir al llarg de la seva vida, li aporten una imatge de si mateix.
5. Avaluació dels resultats: confrontació de la realitat per a una comprovació de si mateix.

Segons Super, el concepte de si mateix influeix en l'elecció vocacional perquè les decisions pre-ocupacionals, ocupacionals i post-ocupacionals es fan en funció de l'autoconcepte. D'aquesta manera, un autoconcepte objectiu i racional se tradueix en una preferència ocupacional i es concreta en eleccions congruents. Serà, per tant, el nivell d'incorporació que el subjecte hagi fet d'aquest autoconcepte a la seva professió, o bé a la seva elecció, el que determini una elecció adequada i el màxim grau de satisfacció posterior.

3.4.2. Model d'Aprenentatge Social de Krumboltz

El paradigma conductual cognitiu aplicat a l'orientació professional es materialitza a través del enfocament de l'aprenentatge social de Bandura (1977). Aquest enfocament planteja que una presa de decisions efectiva dependrà de l'oportunitat i destresa que l'individu utilitzi per a adequar els models d'autoesforç intern amb els del seu ambient.

D'altra banda, és molt important que cada individu compregui quins són els factors que determinen els seus models d'elecció i la possibilitat d'augmentar el rang de les alternatives possibles.

Així mateix, l'aprenentatge social considera la llibertat com a la possibilitat real d'alternatives i el dret a posar-les en pràctica. La llibertat serà més gran o menor depenent de les competències que posseeixi el subjecte al enfrontar la realitat.

Des d'aquest model, Krumboltz (1979) desenvolupa un enfocament per a la presa de decisions en què la conducta, les actituds, els interessos i els valors s'adquireixen i modifiquen de forma contínua gràcies a les experiències d'aprenentatge. És un model comprensiu que integra la informació provinent de diferents plantejaments.

Els aspectes que, segons aquest autor, influeixen en la presa de decisions són:

1. Components genètics i habilitats especials: L'individu neix amb uns codis genètics que interaccionen amb l'ambient i d'aquesta interacció es desenvolupen les habilitats.
2. Condicions i esdeveniments ambientals, deguts a l'acció humana o a forces naturals.
3. Experiències d'aprenentatge instrumentals, és a dir, l'acció de l'individu amb el medi per a produir conseqüències, així com les experiències d'aprenentatge associatiu o vicari, és a dir, aprendre dels exemples dels models reals o ficticis.
4. Destreses per a assumir tasques com ara:
 - Reconèixer una situació important de presa de decisions
 - Definir la situació en què s'ha de decidir de forma adequada i realista
 - Examinar i avaluar de manera realista els valors personals, interessos i destreses
 - Generar una varietat d'alternatives
 - Cercar informació necessària per a cada alternativa
 - Determinar la fiabilitat per a fer la presa de decisions

Krumboltz basa la seva teoria en què existeixen factors que influeixen en les preferències professionals, factors que influeixen en les destreses per a prendre decisions de carrera, tant educatives com a professionals, que existeixen factors influents en les conductes d'entrada a les alternatives i ocupacions.

D'altra banda explica que la presa de decisions és un procés comprensiu al llarg de la vida de l'individu, influït per factors psicològics, socials i econòmics. Aquest enfocament percep l'individu com a una persona que aprèn i a l'orientador com a un educador que coordina i estructura el procés d'aprenentatge per a la presa de decisions.

Segons aquest autor és important que el procés de presa de decisions comenci molt aviat dins del sistema escolar, fent servir jocs i simulacions. Proposa un model de decisions (DECIDE) on planteja les següents tasques:

1. Definir el problema
2. Establir un patró d'acció
3. Clarificar els valors i les avaluacions de si mateix
4. Identificar alternatives
5. Descobrir possibles resultats
6. Eliminar alternatives

4. PART PRÀCTICA

4.1. Introducció

Els procediments i instruments de què ens servim consisteixen fonamentalment en l'aplicació de qüestionaris i intercanvis orals, entrevistes amb els destinataris de les intervencions, anàlisis dels nivells de participació en les activitats realitzades, el contrast d'experiències i l'autoavaluació. Altre aspecte que considerem important fixar és el moment o moments que va a ser realitzada aquesta avaluació (en el nostre cas, malgrat avaluar cadascun dels blocs al seu terme, coincidint amb el seu desenvolupament en la Programació Tutorial, es realitza una avaluació més exhaustiva en el tercer trimestre) i l'espai que es portarà a terme (reunions de coordinació de tutors, reunió de la Junta de Professors, reunió amb la Junta de Delegats...).

Per a cadascun dels blocs s'utilitzen com indicadors d'avaluació l'adequació a les necessitats de les seves destinataris, adequació de les metes i objectius previstos inicialment i de les activitats realitzades, l'adequació i suficiència dels recursos disponibles, el grau de participació en les activitats realitzades, la temporalització que s'han portat a terme la programació i el grau d'implicació de tots els responsables en el desenvolupament de les activitats. La contribució del Departament d'Orientació al desenvolupament del Pla també ha estat objecte d'avaluació, permetent així millorar curs a curs l'assessorament i suport prestat a tutors i professors en la seva labor així com l'adequació a les demandes dels tutors. En definitiva, amb l'avaluació pretenem conèixer l'efectivitat de les intervencions realitzades i revisar aquells aspectes (objectius, estratègies d'intervenció, recursos, activitats...) que són susceptibles de millora en el pròxim curs. Aquesta part que he marcat en tramut groc pots incorporar-la perfectament a la introducció, ja que expressa el treball que realitzes a partir del projecte.

Ens sembla, finalment, que aquest procés formatiu ha de tenir unes característiques diferents al que s'ha fet tradicionalment: exigeix noves formes d'entendre les necessitats dels subjectes, canvis en les institucions educatives i assistencials i propostes d'acció orientadora, integradores i imaginatives.

4.2. Anàlisi del Pla d'Acció Tutorial Del Centre

4.2.1. Detecció de les necessitats i possibles mancances al Pla d'Acció

Tutorial

Amb les dades subministrades pels diferents professionals implicats en el seu disseny i desenvolupament (Departament d'Orientació, Tutors i Professors) i pels destinataris de les diferents actuacions (alumnes, pares i professors) s'elabora una memòria a final de curs. Aquesta memòria no s'entén tant com una descripció exhaustiva de les actuacions desenvolupades sinó més aviat com una síntesi reflexiva sobre els objectius assolits, les dificultats oposades, els factors que han pogut influir en ambdós casos i si escau, els aspectes que serà necessari modificar en el Pla de cara al curs pròxim.

Les característiques que hauria de reunir el pla d'acció tutorial del Centre per a un millor desenvolupament de la pràctica educativa, en la nostra opinió, es concreten de la següent manera:

1. Estar adequadament planificat, consensuat i desenvolupat conforme a uns criteris prèviament establerts pels òrgans pertinents del centre (Consell Escolar, Comissió de Coordinació Pedagògica, coordinació de tutors...)
2. Ha de ser un pla global i continu que es desenvolupi almenys al llarg de tota l'etapa i seria molt necessària la coordinació entre etapes, perquè trobem un gran buit d'informació sobre els alumnes i la seva trajectòria quan passen de Primer Cicle d'ESO a Segon Cicle.
3. Un nivell més gran de coordinació del PAT, lo qual implica que els seus objectius i activitats tinguin major eficàcia. Per a això, cal assumir-lo com un element de la funció docent i com un treball en equip, i no només del professor al que se li assigna la tutoria, i l'accepta amb més o menys grat.
4. Tenir caràcter preventiu: Un PAT adequat ha d'actuar de forma preventiva, anticipant-se a les necessitats o problemes que puguin sorgir. La seva eficàcia serà major que si s'actua de forma correctiva.
5. Ser flexible: Que se li puguin incorporar objectius, temes i activitats sobre la marxa. Que aquest obert a la possibilitat d'incorporar elements que no estaven continguts en el pla d'actuació inicial. Aquest semestre hem observat de prop els problemes greus de coordinació i de responsabilitat envers un grup, per part d'un determinat tutor, i no s'han arbitrat mesures per a corregir-lo. Simplement, s'ha deixat baixar la tensió.
6. Ser avaluable: Per a veure la seva eficàcia i poder replantejar-se els possibles elements i components que mantenir o modificar. A l'hora de planificar un pla d'acció tutorial s'ha de considerar un procés de seguiment.

Tenint en compte aquestes consideracions, el primer seria desenvolupar (per part de la prefectura d'estudis i del departament d'orientació d'una impregnació progressiva i gradual d'aquesta necessitat que és l'acció tutorial i la contribució positiva que va a tenir en els processos d'ensenyament- aprenentatge.

En aquesta fase, el cap d'estudis i l'orientador han d'exercir especials habilitats d'interacció social, que facilitin la comunicació i conduixin a un consens de mínims que siguin assumits per tots els estaments implicats en l'acció tutorial. En conclusió, cal partir d'objectius concrets que es puguin convertir en assoliments assolibles. Objectius de la coordinació d'aquesta fase serien:

1. Millorar la preparació relativa a l'acció tutorial del professorat
2. Modificar les actituds personals, generant una predisposició que no sigui negativa cap a aquesta funció.
3. Delimitar les funcions i compromisos que es van a assumir per cadascun dels professors implicats.
4. Potenciar la figura i imatge (rol) del tutor respecte al grup i els processos d'ensenyament- aprenentatge.
5. Adaptar el PAT a les possibilitats reals (temps i recursos).

El desenvolupament d'aquesta acció tutorial es realitza millor quan està planificada, assumida, coordinada i té temps i espais específics, perquè en cas contrari la seva eficàcia disminueix ostensiblement

4.3. Intervenció amb els alumnes

Els àmbits d'intervenció o dimensions que configuren el programa són els següents:

1. La motivació

És una dimensió que ha d'estar present en tota activitat d'aprenentatge. Per a això s'ha pretès sempre durant el programa. A tal efecte, s'ha plantejat els següents objectius:

- Descriure clarament els objectius de cada activitat abans de començar la tasca.
- Explicitar l'interès que té la tasca per a la seva pràctica personal en contextos reals. Intentar dissenyar les activitats d'acord als interessos dels alumnes.
- Fer entendre sempre i demostrar als alumnes que són capaços de realitzar les tasques, encara que requereixin esforç.
- Fomentar la imatge positiva de tots els alumnes: com grup i com individus.
- Es parteix d'una seqüenciació dels continguts ja elaborada des del principi del curs.
- Es va intentar sempre indicar als alumnes en quina part del programa s'estava treballant al començament i al terme de cada activitat.

El que hem treballat bàsicament ha estat la presentació del POAP d'una manera atractiva i significativa per als alumnes. En primer lloc, es va fer una presentació formal a l'aula en la que hi érem: el tutor del grup, l'orientador, el Cap d'Estudis i jo com a assessora, amb la intenció d'engrescar-los en una sèrie d'activitats que realment fossin importants per a ells. En un primer moment, la perspectiva de què haguessin de fer tests els hi donava una mica de por, perquè pensaven que els resultats podrien interferir en la visió que els seus professors o el seus pares tinguessin d'ells. Per a això, vam repartir unes fulles explicatives de cada activitat per tal de què vinguessin preparats i motivats per a fer-les.

D'altra banda, els alumnes eren conscients de què ells portarien més feina que la resta de cursos de quart d'ESO, en els què normalment no es fan activitats a l'hora de tutoria. La meua explicació va consistir en fer-los veure que el seu esforç durant aquestes setmanes suposaria després unes perspectives més positives a l'hora d'enfrontar el curs vinent.

També va ser força motivador per als alumnes el fet de les entrevistes individuals que vam realitzar durant tota la intervenció, i també, perquè no dir-ho la curiositat de participar com a grup experimental en una intervenció psicopedagògica.

2. Autoconeixement

A través d'aquesta dimensió pretenem que l'alumnat es conegui més i millor, que obtingui una idea- imatge més realista de si mateix. En la mesura que es conegui millor, la seva futura elecció serà més encertada, haurà major satisfacció i, probablement, eficàcia en l'opció acadèmica o professional triada.

3. La informació- formació

Vam considerar aquesta dimensió com part imprescindible del programa d'orientació i, basant-nos en els plantejaments de Super i Krumboltz (1979) qui postulen la necessitat de un coneixement del mitjà i la seva utilitat de cara a les eleccions futures, entenem que els alumnes precisen assistència per a adquirir, avaluar i utilitzar la informació personal, social i

acadèmica. Les activitats d'informació estan destinades a proporcionar dades sobre la realitat personal i acadèmica, però no han de limitar-se a una transmissió unidireccional, sinó que han de ser complementades amb altres activitats l'objectiu de les quals sigui analitzar i contrastar aquesta informació amb l'experiència personal, contemplant així la dimensió formativa.

4. La presa de decisions

En aquest punt ens acollim bàsicament al plantejament de Krumboltz (1979) qui concep la Presa de Decisions com un procés comprensiu al llarg de la vida de l'individu, que es veurà influït per factors psicològics, socials i econòmics.

4.3.1. Activitats grupals

Les activitats que hem portat a terme en el programa són les següents:

4.3.1.1. Activitats de l'àrea Motivació

Informació del Pla d'Orientació Professional (Objectius, activitats, recursos, temporalització, etc.) als alumnes. Hem volgut promoure la disposició favorable per a aportar dades o informació que pugui servir d'ajuda personal, i l'acceptació de les característiques positives i les limitacions personals. És important que facin una valoració personal sincera. Els hem animat a què facin una reflexió sobre els hàbits o estratègies que haurien de millorar.

4.3.1.2. Activitats de l'àrea d'Autoconeixement

Diagnòstic grupal

- a) Realització del Qüestionari CEI adaptat (Álvarez, 1996). Qüestionari d'Avaluació Inicial. Ha estat de gran utilitat per a conèixer la realitat dels alumnes. En ell hem preguntat sobre les expectatives, interessos, família, rendiment, valors, essencialment dels alumnes.
- b) Realització del HSPQ (Qüestionari de personalitat de Cattell, 1982). El HSPQ té 14 escales: 13 trets de personalitat i una escala d'habilitat mental o intel·ligència (vam decidir obviar aquesta escala perquè consumia molt temps a la prova). Aquestes 14 escales al·ludeixen a variables psicològiques de naturalesa funcionalment independent, establerta mitjançant investigació factorial. Aquest instrument permet obtenir gran informació sobre la personalitat en un temps reduït. És complexa, això sí, la seva correcció. L'edat d'aplicació és dels 12 als 18 anys. Hem trobat que hi ha una manca de barems per a diferents nivells educatius. Va tenir una gran acceptació per part dels alumnes, no obstant això, l'orientador em va haver d'explicar els fonaments d'aplicació d'aquest test.
- c) Realització d'una Autobiografia: Ha servit sobretot, per a avaluar aquells aspectes difícils de diagnosticar tals com problemes personals, escolars, etc. Hem trobat recomanable, per si de cas el grup classe fos encara immadur, donar pautes: La meua família, els meus amics, l'escola, els meus plans, etc. El format era lliure.
- d) Escala de valors (v. Annex 2) : L'escala de valors està inspirada en l'Escala de Valors Instrumentals i Autoestima de Rockeach (1973). Va ajudar als alumnes a identi-

ficar fàcilment la seva escala de valors. A part, a l'orientador li va donar indicadors sobre l'autoestima de l'alumne, per a poder triangular d'aquesta manera informació. És un instrument que ha servit per a diagnosticar la coherència entre les competències, interessos i valors, i per a començar un treball important al voltant de què són els valors. En aquest sentit es pot realitzar una interpretació qualitativa. Es preguntava als alumnes per al seus valors més importants en la vida, i havien de qualificar-los d'un a deu. Tots han coincidit en la salut, diners suficients per a tenir una vida digna, tot i que els matisos d'aquesta "dignitat" quedaven supeditats, en molts casos, a allò que havien viscut com a normal a casa seva, era molt important per a la majoria la independència, i al temps lliure, normalment relacionats tots dos amb els diners. Entre els valors menys considerats em va sobtar la poca importància que donaven a l'honestetat o a l'ajuda als altres. En canvi, a l'apartat "altres valors", tots van coincidir en posar-hi la família.

- e) Complementació de l'Escala de valors. Que els alumnes descriguin els resultats dels tests i proves en una fitxa: ¿Quién soy? (Veure annex 3). Aquesta activitat pretén abordar el coneixement d'alguns aspectes que conformen la personalitat dels alumnes. Consisteix en una reflexió per part de l'alumne sobre la seva personalitat i sobre els seus hàbits i estratègies de treball. Procediments:

- Respondre sobre algunes característiques de personalitat.
- Aplicació del qüestionari personal sobre hàbits i estratègies de treball.

En general es descriuen com a bons amics dels seus amics, sincers, divertits. Alguns diuen que són treballadors i estudiosos perquè creuen que és la percepció que els altres tenen d'ells. Tots donen molta importància a la família, com hem comprovat a l'escala de valors.

Hem presentat l'activitat explicant que a partir del treball que es farà durant la sessió els alumnes tindran l'oportunitat de reflexionar sobre alguns aspectes de la seva personalitat. És important notar que l'autoconeixement que han fet els alumnes està encaminat a relacionar les seves característiques personals amb possibles professions en les quals puguin estar interessats.

Alguns voluntaris han llegit en veu alta per a la resta de la classe la informació relativa als trets de personalitat: emotiu- no emotiu, actiu- passiu i primari- secundari. Quan els alumnes hagin valorat els trets de la seva personalitat, que comentin les seves dades amb els dels seus companys i amics de la classe.

Els hem animat a què busquin l'opinió dels altres respecte a les seves pròpies respostes. Després els hem demanat que contestin el qüestionari d'hàbits i estratègies de treball. Primer van haver de posar un número del 1 al 10 en la columna de l'esquerra. Quan van acabar van haver de fer la mitjana de cada àmbit i escriure-la en la columna de la dreta. Podrien pintar de vermell els quadres corresponents als àmbits que necessiten una millora considerable.

Per a acabar, demanem als alumnes que contestin les preguntes de l'activitat 3. És un breu resum dels punts més importants tractats durant la sessió.

- a) Reflexió de dades obtingudes a partir dels instruments citats (jocs, anàlisi grupal autodescripcions).

- b) Col·loqui sobre les «Notes escolars».
- c) Comparança Resultats exploració- historial acadèmic. (Qüestionari de contrast).
- d) Entrevista individual (comentari de tests, valoració programa).
- e) Role- playings.
- f) Emplenar a poc a poc la fitxa “¿Quién soy?”. En la qual els alumnes per si mateixos sintetitzen els resultats referents al coneixement de si mateix.

4.3.1.3. Activitats de l'àrea Informació-Formació

- 1) Sessió informativa sobre el sistema educatiu. Brainstorming- exposició. Esquema mut (emplenar els espais buits d'un sistema educatiu incomplet, especificant etapes, períodes, títols, etc.).
- 2) Estudiar exhaustivament un camp ocupacional creant un llistat d'avantatges i inconvenients de les ocupacions més significatives del camp.
- 3) Lliurament de dossier d'informació.
- 4) Elaborar una agenda amb les adreces que puguin ser d'utilitat (institucions, etc.).
- 6) Consulta de base de dades. Internet. Programes d'Orientació Professional.
- 7) Simulació i representació. Cada alumne és un professional i entre tots s'ha de respondre a quin camp pertany, quins estudis ha cursat, i on es realitzen.
- 8) Anàlisi de les professions més conegudes pels alumnes, i relació amb les assignatures acadèmiques implicades (habilitats, valors ocupacionals, etc.).
- 9) Camps ocupacionals i relació amb les professions.
- 10) Triar una professió i recerca d'informació i emplenar una fitxa.

4.3.1.4. Activitats de l'àrea de Presa de Decisions

Com hem vist al capítol 3, el model de Krumboltz i cols. (1977, 1979, 1980) entén la presa de decisions com un procés d'aprenentatge on l'orientador és considerat com un educador que coordina i estructura el procés de la presa de decisions. Un cop assenyalades les destreses dels alumnes, aquests autors proposen un model denominat DECIDES.

Hem volgut orientar les activitats de la presa de decisions a través d'una sèrie d'activitats que resumim en aquest quadre i que explicarem a continuació. Els models de qüestionaris i exercicis poden consultar-se als annexos segons s'indica al quadre.

OBJECTIUS	ACTIVITATS	RECURSOS	CRITERIS D'AVALUACIÓ
Conèixer algunes professions i recursos per a obtenir-ne informació.	“El mundo de las profesiones” (v. Annex 4)	Fotocòpia activitats: Fitxa de informació, l·listat de recursos	Informació recollida de la fitxa de informació i aportacions dels alumnes
Reflexionar sobre els elements que han de tenir-se en compte per a decidir sobre una professió	Qué tengo que decidir y qué elementos debo considerar (v. Annex 5)	Fotocòpia activitats y Diagrama de las opciones acadèmiques	Resposta a les activitats y reflexions personals dels alumnes

Conèixer quins són els interessos professionals dels alumnes i la seva importància a l'hora de prendre una decisió	Qué me gustaría hacer (v. Annex 6)	Valors professionals i 15 qüestionaris sobre diferents grups ocupacionals	Reflexió posterior sobre los qüestionaris i l'actitud i interessos mostrats en les activitats
Conèixer les fases del modelo de toma de decisions DECIDES	Pedro quiere comprarse un ordenador (v. Annex 7)	Quadre model de toma de decisions DECIDES. Exercici pràctic	Resultats de l'exercici pràctic
Resoldre un cas analitzant el rol personal, familiar y ocupacional	Papel personal, familiar y ocupacional (v. Annex 8)	Fotocòpia activitat. Text: El itinerario de Ana	Intervencions en el debat sobre el caso de Ana, reflexiones de los grups y mural con esta informació
Simular un projecte de vida i prendre decisions en conseqüència	Mi proyecto de vida (v. Annex 9)	Fotocòpia activitats	Projecte de vida personal de cada alumne

4.3.2. Activitats individuals

4.3.2.1. Entrevistes individuals

Hem realitzat entrevistes individuals a tots els alumnes, i a part hem fet dues petites reunions de grup (group counselling) per a quatre noies i tres nois. (V. Annex 10). Les entrevistes han durat uns 8 minuts cadascuna. Hem volgut distribuir el nombre d'entrevistes entre totes les setmanes de la intervenció per tal de tenir temps suficient d'analitzar la informació que rebíem dels alumnes i també per a preparar materials complementaris, com ara guies d'estudis.

L'entrevista és bàsicament un procés de comunicació interpersonal. Des del punt de vista de la nostra intervenció, l'objectiu fonamental de la comunicació serà el d'ajudar que l'alumne descobreixi noves possibilitats en si mateix i que utilitzi els seus propis recursos.

L'entrevista amb l'alumne o alumna ha servit per a ampliar el seu coneixement personal, de reestructuració o de canvi. En les entrevistes de tipus informatiu com, per exemple, aquesta d'orientació vocacional s'han recollit dades sobre: l'ambient familiar de l'alumnat, aspiracions futures, dificultats actuals, preferències, interessos, actituds cap a l'estudi i el centre, relacions amb els companys i la resta del professorat.

S'aconsella (Marín Gracia, 1997) plantejar-la en forma semiestructurada. Hem donat unes pautes, a manera d'asseveracions, per tal que els alumnes explicitin les seves opinions al respecte. Les respostes de l'alumne són les que van donant pas a la introducció de nous temes. Seguint els passos que contempla Marín Gracia (1997), l'estructura de l'entrevista de tipus informatiu amb l'alumnat ha estat la següent:

1. Salutació i comentari informal sobre algun fet esdevingut en el centre, la classe, el pati, l'entrada, etc. És un moment breu que serveix per a trencar el gel. També es

- pot iniciar amb algun tema que sabem és d'interès per a l'alumne o alumna: música, teatre, activitat de cap de setmana, esport, etc.
- 2.Exposició dels motius de l'entrevista per part de l'orientador.
 - 3.Revisió conjunta i actualització de la fitxa de dades personals i familiars.
 - 4.Relacions socials: activitats dels caps de setmana, activitats extraescolars, amistats, hobbies, lectures, esports, etc.
 - 5.Actituds cap al centre i les matèries d'estudi: assignatures preferides, assignatures fàcils i difícils, temps que dedica a l'estudi, metodologies de treball i estudi, motivació per l'estudi, activitats del centre que més li agraden, participació en la vida del centre, etc.
 - 6.Ambient familiar d'estudi: lloc d'estudi, valoració dels pares de l'estudi, premis i càstigs per les qualificacions, control de l'estudi per part dels pares, etc.
 - 7.Expectatives futures d'estudis i professió: interessos.
 - 8.Relacions amb el professorat i els companys: clima de la classe, grau de satisfacció amb el professorat i el grup.

Hem volgut concebre l'entrevista com a una conversa el més oberta possible on l'alumne es dirigeix a l'orientador sol·licitant informacions específiques sobre estudis o professions. El propòsit és oferir l'oportunitat d'aclarir qüestions aportant informacions específiques segons les demandes d'un alumne concret. El procediment consisteix en escoltar atentament la pregunta i procurar contestar-la amb informacions objectives, prescindint d'opinions o suposicions.

Respecte a la informació, nosaltres no hem tingut gaires problemes perquè la majoria de les vegades la informació estava continguda en la bibliografia teníem a mà. De vegades l'hem consultada davant de l'alumne, ensenyant-li com fer-lo per si mateix, manejant els índexs (principalment els analítics) i dirigint-se directament a la informació requerida. De vegades els hem advertit de què haurà de recórrer a les bases de dades informatitzades de o qualsevol altra font d'informació. Quan la informació no es trobés en les fonts disponibles hem pogut remetre a l'alumne a l'orientador del Centre o ajornar la resposta per a dintre d'uns dies, per a quan hem considerat que la podia haver obtingut.

Hem portat a terme una entrevista particular. Es tracta les reunions en petit grup (group counseling) d'interessats sobre uns temes particulars. En aquest cas, en lloc d'entrevista individual (o en petit grup) es tracta d'un col·loqui. Hem assistit a aquestes sessions proveïts del material bibliogràfic necessari per a poder contestar a les qüestions que preveïem que ens podien formular. L'avantatge d'aquestes sessions grupals està en el temps que ens hem estalviat en contestar d'una vegada a diversos alumnes. Concretament, hi havia quatre noies interessades en mòduls professionals de puericultura i jardí d'infància i amb elles hem fet una sessió, fora de l'horari escolar, especial, amb la presència de l'orientador del Centre. (V. Annex 10)

4.3.3. Recollida i anàlisi de la informació

Hem fet servir un registre acumulatiu. El registre acumulatiu és un instrument en el qual es va apuntant tota la informació sobre l'alumne/a: dades dels test, de les dinàmiques de classe, de les notes obtingudes fins ara, de les entrevistes amb els seus pares, etc. Amb això és possible tenir tots les dades d'un alumne en molt poc espai i molt estructurada.

Hem fet una petita anàlisi estadística dels resultats, molt simplificat. Ens hauria agradat tenir més temps entre el final de la intervenció i el lliurament dels resultats per tal d'haver pogut fer un tractament estadístic amb més profunditat.

La mostra de la intervenció ha tingut 23 alumnes, que podríem anomenar grup experimental, enfront de la resta de grups (control) que han tingut una orientació professional tal i com està reflectida al Pla d'Acció Tutorial del Centre. La variable independent que volem estudiar és l'aplicació d'un programa concret d'orientació professional proposat.

Els resultats de la fase de motivació han estat molt positius, donat que han comprès la importància de la presa de decisions vocacional, com s'ha pogut comprovar en les proves d'avaluació de les activitats i en les proves de retest sobre les seves aptituds.

Respecte de la fase d'autoconeixement i d'autoeficàcia, vam dissenyar un test i un postest i vam trobar que s'havia produït una millora significativa entre les puntuacions d'un i de l'altre. El nivell d'autoconeixement ha arribat a ser més real i positiu, tot partint de la base que ells tenien. S'han adonat de què la imatge pròpia resulta d'una combinació entre la informació rellevant (valors- metes, interessos, habilitats) i un altre tipus de informació, més difícil de classificar, sense atribucions ambigües, estereotips i creences irracionals. En general, hem aconseguit un trasllat del locus de control, d'un de més extern a un de més intern en la majoria dels casos.

En la fase d'informació, els resultats han estat molt significatius, donat que la major part de la informació que es va aconseguir era nova per a ells i que la majoria declarava que havia ajudat molt a clarificar les seves idees inicials sobre els diferents estudis i professions.

Segons podem veure(v. Annex 13), la majoria dels valors es concentren en valors mitjans, molt més acusat en el cas de les aptituds que en dels trets de personalitat. L'anàlisi que es desprèn d'aquests resultats és que la majoria dels alumnes del grups tenen aptituds dins de la mitjana general, és a dir, se situen al voltant del percentil 60, com a mesura de tota la mostra, pel que podem afirmar que la seva dotació és de normal a superior.

No obstant existeixen altres variables com motivació, rendiment, tècniques d'estudi, hàbits, organització, etc, que s'han mostrat millors predictores en el desenvolupament i avanç positiu dels estudiants que la intel·ligència que les aptituds diferencials *per se*.

Hem de destacar els 4 alumnes que tenen una aptitud de raonament baixa, i els 8 que tenen, d'altra banda, una aptitud verbal alta. Podem veure aquests resultats ordenats per sexes:

Respecte als resultats de les entrevistes individuals, hem pogut conèixer algunes situacions familiars complicades que estan interferint força en el correcte desenvolupament del procés educatiu dels alumnes. Alguns d'ells ens han sorprès perquè a més a més de les tasques habituals de l'estudi, tenen algunes càrregues familiars força importants. Hem volgut animar a aquests alumnes a què continuïn els estudis, tot i que no disposin del mateix temps per a l'estudi del què disposen la resta de companys, i hem aprofundit en les seves aptituds més sobresortints per tal d'orientar-los el més acuradament possible.

Anem a realitzar un comentari sobre grau que s'han treballat diversos aspectes del autoconcepte: capacitats i aptituds, valors, personalitat, interessos i motivació. Els alumnes, en el

qüestionari final, han opinat que el programa els ha proporcionat sobretot un millor coneixement de la seva personalitat (3,07), i de molt prop els seus interessos i de forma global (3). El que menys, els continguts de valors (2,81).

No obstant això, no existeix cap puntuació baixa. S'observa un major progrés en coneixement de capacitats i aptituds (una diferència de 3,5 punts entre el que sabien i saben actualment de si mateixos sobre aquest indicador). La personalitat tampoc té una diferència petita (2,9) i els interessos tenen la puntuació més baixa (2,5). Finalment, el coneixement quant a valors ha experimentat un augment de 2,7 punts, i l'autoconeixement global de 2,6. El fet que els interessos tinguin una puntuació més baixa ha d'indicar que encara hi ha alumnes/as que no ho tenen clar (no obstant això el qual es decideixin no era el nostre objectiu); i el mateix ocorre amb l'autoconeixement global. La seva puntuació no es correspon en certa manera amb la mitjana de les altres diferències.

Respecte a la influència que s'exerceix des de casa, en tots els casos és molt important. De fet, és el principal motiu per a estudiar i pensar en continuar uns estudis. Existeix entre els alumnes encara la idea de què amb una carrera universitària l'accés a llocs de treball qualificats i ben remunerats és més probable que si no s'estudia.

Molts dels alumnes que participen en aquest programa d'orientació neguen ser pressionats pels seus pares. No obstant això, reconeixen que la influència és molt més àmplia que la pressió ja que guarda una major relació amb els desitjos que la família diposita en la persona que amb la imposició d'obligacions. La influència es desplega per vies inconscients; no és el que els pares els obliguen a fer als seus fills, sinó el que aquests s'imaginen que als seus pares els agradaria que fessin.

Les determinants en quant al nostre temps per a la intervenció no ens permeten fer un seguiment i una discussió dels resultats finals de les seves decisions al final de curs, però seria molt interessant, a manera d'epíleg, copsar la informació pertinent al voltant de si s'ha produït aquesta consonància entre l'elecció dels alumnes i els desitjos o les expectatives dels pares.

La influència familiar es fa present també en aquelles llars on no hi ha una tradició de professionals, ja sigui perquè els pares no van iniciar estudis universitaris o perquè no van poder completar-los. En aquests casos, el plantejament es dona al revés. El mandat ja no és fer una carrera ni llicenciar-se, sinó canviar la història familiar i els nois senten que el desafiament és descobrir fins a on poden arribar.

4.4. Intervenció amb les famílies

4.4.1. Objectius i interès del treball amb les famílies

El contacte amb els pares és un punt essencial en el disseny d'aquesta intervenció. Creiem necessari que les famílies tinguin una idea clara de què és allò que els seus fills volen fer després de l'etapa de l'ensenyament obligatori. La família clarament ha de tenir un paper de suport. No obstant això, com i quant ajudin als fills, va a dependre en gran mesura de les característiques personals de cada jove i grup familiar. El rol de la família és primordial, els alumnes han de tenir la confiança per a expressar els seus propis gustos per sobre els dels seus pares. Sentir-se escoltat i estimulat abans que pressionat. El valor dels pares està jus-

tament a saber llegir les claus que envien els fills, cal estar disponibles perquè ells puguin demanar ajuda i tinguin la confiança per a acostar-se quan ho necessitin, contin amb la seguretat del vincle i la tranquil·litat del seu suport.

Els pares i la família en general, tenen una influència essencial en la problemàtica, ja que molts joves centren el seu esforç entorn d'una idea que està instal·lada en tota família, la del progrés familiar, que avui significa tenir una determinada professió, per exemple l'enginyeria o les carreres de la branca científico-tecnològica.

4.4.2. Desenvolupament de les reunions

Hem realitzat 13 entrevistes amb mares i pares dels alumnes del grup en el què portàvem a terme la nostra intervenció. Al igual que en les entrevistes individuals als alumnes, hem optat per una entrevista semiestructurada, de manera què poguéssim abordar tots els temes que ens interessaven:

1. concepte que tenen els pares dels seus fills
2. quina orientació professional creuen que prendran els seus fills
3. quines són les aptituds més sobresortints que creuen que tenen els seus fills

No obstant vam deixar un espai per a la conversa oberta i no dirigida per tal de recollir informacions secundàries però molt significatives alhora de fer-nos un perfil de l'àmbit familiar dels alumnes.

Les entrevistes (veure Annex) van ocupar uns 10- 12 minuts i van transcórrer en un ambient relaxat i amigable. No en va ja havíem dit que l'assistència a aquestes converses era totalment voluntària. Volem fer notar que algunes famílies van haver de fer un esforç considerable atès que els seus horaris laborals no eren gaire compatibles amb l'horari de les nostres entrevistes.

4.4.3. Anàlisi de la informació recollida

Les famílies que tenien algun lligam en la seva identitat amb alguna professió en particular, manifestaven que els seus fills volien emprendre una carrera universitària. A alguns se'ls dona total llibertat per a triar el que vulguin, però la consigna és que estudiïn una mica.

Les famílies van estimulant certes disposicions que després es tornen reals per als fills i que apunten a un projecte familiar. Es van desplegar una sèrie de negociacions entre pares i fills amb l'objectiu de veure quina carrera és la més indicada per a protegir els valors familiars, que no són sempre econòmics sinó també simbòlics i socials.

4.4.4. Extracció de conclusions sobre el treball realitzat amb les famílies

En general hem trobat pares molt preocupats pel futur professional dels seus fills. Un parell d'ells tenen unes expectatives més altes de les què el rendiment del seus fills estan mostrant. No obstant això, no dubten en perseverar en animar als seus fills a què estudiïn ara que la societat els ofereix una oportunitat com la que els seus pares no van tenir.

En virtut d'aquests elements, pensem que l'elecció d'uns estudis posteriors no és un acte que es faci exclusivament en termes racionals, sinó que té a veure amb la història de l'indi-

vidu i, fonamentalment, amb la de la seva família. Les influències són inevitables en tot contacte social, sense que això sigui un fet negatiu en essència. Els seus efectes són també necessaris per a desenvolupar interessos, aptituds i fins a un camp de coneixement sobre la professió.

El problema podrà aparèixer quan la persona converteix a les influències en mandat. Perquè apareixen com l'únic camí per a satisfer els desitjos i ser part de la família, per a sentir-se identificat amb els pares o, fins i tot, per a canviar la història.

4.5. Treball amb l'equip docent

Hem parlat, en el capítol que analitzava el rol de l'orientador al Centre, de què el treball col·laboratiu era imprescindible per al bon funcionament de les tasques d'orientació i tutoria. Aquesta perspectiva entén l'assessorament psicopedagògic com un procés que promou canvis que han de ser construïts pel mateix professorat, en especial els tutors, per a ajudar a què millori el desenvolupament personal de l'alumnat i les seves capacitats de decisió. Per això, la perspectiva del treball col·laboratiu és un procés de construcció compartit en què cada membre, tutors, orientador i equip directiu, participa des de la seva formació particular, aporta coneixements i experiències diferents per a l'assoliment d'objectius comuns.

4.5.1. Desenvolupament de les reunions

Durant les reunions setmanals hem tractat, en les tres primeres, del perfil dels alumnes que teníem en cada una de les tutories, tenint en compte, com ja vam indicar en el capítol de la descripció del context, que els grups s'han dividit per optatives. Aquestes optatives tenen en alguns casos una orientació propedèutica, i en altres casos terminal. Tenint en compte l'historial acadèmic de cada un dels alumnes i la seva tria d'opcionalitat, s'han dissenyat diferents activitats per a l'orientació professional.

Destaca el cas de tres alumnes discapacitats amb els què s'haurà d'intervenir de manera més específica, segons les seves característiques i possibilitats.

En la resta de reunions del trimestre, el tema central ha estat els nombrosos problemes de disciplina que hi ha hagut en alguns grups. En aquests s'ha optat per fer un treball específic d'habilitats socials i de resolució de conflictes, abans d'incorporar-se a les activitats d'orientació vocacional.

Hem dissenyat els eixos essencials dels què seran els consells orientadors, que es tindran enllestits abans que acabi la segona avaluació i també hem dedicat algunes estones de les sessions a l'anàlisi del nou ordenament legislatiu que entrarà en vigor al proper curs.

4.5.2. Anàlisi de la informació recollida

Al llarg de la intervenció s'han elaborat les corresponents actes de les decisions que s'han adoptat en aquestes reunions. Deixant de banda els acords sobre convivència i resolució de conflictes, els punts principals han estat:

1. Reorientació d'optatives més eficaç al principi de curs.
2. Més control de les assignatures pendents de cada alumne, que en ocasions no estan detectades, per tal d'orientar l'elecció d'optatives que no entrin en conflicte amb les assignatures pendents del curs passat. Per exemple, francès, física i química i matemàtiques.

3. Unificar els criteris per a la tria d'assignatures que comportin especialització: matemàtiques, física i química, tecnologia.
4. Atendre la demanda de molts alumnes de tenir més opcions a triar informàtica, independentment de l'opció que cursin,
5. Intensificar la informació prèvia sobre l'opció de matemàtiques, propedèutiques o terminals, a principi de curs.
6. Distribuir els alumnes repetidors en diferents grups i a aquells en què es detectin problemes i conflictes.

4.5.3. Conclusions sobre el treball realitzat amb l'equip docent i l'equip directiu

De les dades obtingudes en les entrevistes estructurades amb els tutors i la resta de l'equip docent de quart d'ESO, vam constatar que els tutors i docents en general opinen que els estudiants no posseeixen eines que els permetin prendre decisions en el camp personal, laboral i professional. De conformitat amb els percentatges que presentem al quadre 1 (en endavant en aquest apartat ens referirem als quadres continguts en l'Annex 12), podem deduir que les necessitats en ordre d'importància percebuda en els estudiants són: informació personal, informació de carrera i interessos vocacionals, presa de decisions, valors laborals, planificació i informació laboral.

Hem de fer constar que els percentatges obtinguts estan per sobre del cinquanta per cent, quelcom que considerem molt significatiu a l'hora d'emprendre el disseny del Programa d'orientació vocacional. En relació amb la necessitat que en l'escola s'engeguin accions d'orientació vocacional, els tutors i l'equip docent van aportar la següent informació. La informació subministrada indica que el 89,5% dels professors o tutors de quart estarien disposats a donar el suport a un programa d'Orientació.

D'altra banda, els professors i tutors informen que un 84,2% dels estudiants acudeix a ells a sol·licitar-los assistència i assessoria en matèria d'orientació vocacional. Altra informació obtinguda mitjançant aquesta entrevista es refereix a la participació i formació requerida pels tutors en l'aplicació d'un programa d'orientació vocacional (v. Quadre 2) Hi podem observar que el 84,2% dels professors entrevistats han manifestat estar disposat a participar en la implementació d'un programa d'orientació vocacional. Al mateix temps, informen també que els manca formació per a fer-lo. Solament el 21,1% d'ells, diu tenir condicions apropiades per portar-lo a terme.

Aquesta informació és altament significativa, doncs un dels destinataris de la proposta d'orientació que presentem és el tutor. Representa la figura que dirigeix, motiva, organitza i canalitza el desenvolupament del programa en el centre escolar; sobre ell recau la responsabilitat que l'estudiant adquireixi les habilitats, destreses, actituds i valors que es pretenen amb el programa. Aquesta informació ha de ser presa en compte per a la planificació d'un taller de formació dirigit als tutors sobre les seves funcions i la operacionalització del programa d'orientació vocacional proposat. A més a més aquesta informació consolida l'existència de necessitats d'orientació vocacional en els centres, ja que si els tutors manifesten la necessitat de formació per a assumir la funció de docent orientador en la implementa-

ció del programa, col·lateralment vam interpretar que el rol del tutor en l'àmbit de l'educació per a la carrera no està sent complert formalment.

Com que els tutors són en bona part els artífexs de la proposta d'orientació vocacional, els hem preguntat sobre les qualitats que haurien de mostrar com assessors dels estudiants. Referent a això els resultats els podem observar al quadre 3. D'acord amb la informació subministrada en aquest quadre, les qualitats que un tutor ha de tenir són: empatia, interrelacions personals, bona comunicació, domini de tècniques i estratègies i, finalment, coneixement psicològic. Als tutors també se'ls va preguntar sobre el tipus d'assessorament que s'hauria de subministrar a l'institut.

D'aquesta informació subministrada pels tutors i equip docent (v. Quadre 4) es dedueix que el tipus d'assessorament que s'ha d'implementar en els centres és: en primer lloc, un assessorament combinat, on es combini tant l'assessoria grupal com la individual, tot depenent de les necessitats dels estudiants i dels docents, i en segon lloc, una assessoria a través de programes que permeti l'avaluació dels seus resultats.

L'anàlisi de la informació subministrada pels professors i tutors ens duu a concloure que en relació amb les necessitats d'orientació vocacional, es perceben les següents: Informació personal, informació de carrera, interessos vocacionals, presa de decisions, valors laborals, planificació i finalment la informació laboral.

Altra font informant a la qual hem recorregut per a conèixer les necessitats d'orientació vocacional dels estudiants, la constitueixen l'Equip Directiu del centre. En primer lloc, se'ls va preguntar als càrrecs directius, no només els que ara estan en actiu, sinó a altres professors que ja havien estat Cap d'Estudis, sobre la percepció que ells tenen de les necessitats d'orientació vocacional en els estudiants de Secundària.

Les dades subministrades en aquest quadre (num. 5) corroboren la informació sobre necessitats d'orientació vocacional que hem vingut obtenint de les anteriors fonts informants en aquest diagnòstic. Cal notar que els càrrecs directius informen sobre un alt índex de necessitat d'orientació vocacional. Això ens planteja els requeriments que han de ser atesos per la proposta d'orientació vocacional dissenyada. També se'ls va preguntar als directius sobre el desenvolupament d'accions d'orientació vocacional a l'Institut, el suport a la posada en marxa de programes que atenguin els requeriments d'orientació vocacional i sobre la participació en un programa d'orientació vocacional en la institució al seu càrrec. Podem observar les dades en el quadre número 6.

Aquesta informació proporcionada pels directius té relació amb la informació subministrada pels tutors i l'equip docent, en el sentit que en un 50%, aproximadament, dels centres no es desenvolupen accions d'orientació vocacional. També es corrobora el suport i la participació en un programa d'orientació vocacional. Per altra banda, en l'entrevista estructurada se li va sol·licitar informació als directius sobre les persones que participarien en la implementació d'un programa d'orientació vocacional. De la informació subministrada pels directius pel que fa als implicats en un programa d'orientació vocacional que podem veure al quadre 7, crida l'atenció la consideració sobre la inclusió de l'orientador en els programes. És a dir, la figura de l'orientador en els programes d'orientació és fonamental, doncs és ell qui està qualificat per a dinamitzar, assessorar i subministrar el suport tècnic per a la implementació i avaluació dels programes d'orientació a la resta de l'equip docent.

Pel que fa a la competència comunicativa dels directius, referent a les necessitats d'orientació vocacional percebudes per ells, podem veure'n els resultats al quadre 8 : Aquesta informació ens mostra el grau de comunicació que els directius mantenen amb els diferents agents educatius. Fonamentalment els directius mantenen comunicació amb els docents, després amb els estudiants i finalment amb els pares.

Aquesta situació ha de tenir-se en compte quan es planifiqui la posada en marxa de la proposta d'orientació vocacional, donat que en ella han d'estar involucrats docents, estudiantes, orientador, pares, directius i comunitat. Així mateix, se li va preguntar als directius sobre el tipus d'assessorament més efectiu a desenvolupar en la seva institució per a operacionalitzar l'Orientació vocacional. Aquesta informació, al igual que la subministrada pels tutors i professors, posa l'accent sobre l'assessorament combinat, on l'assessoria grupal i individual es presenta barrejades i utilitzades de conformitat amb les urgències dels estudiants. També és significativa la importància que se li dóna a l'assistència mitjançant programes, doncs la decisió a prendre sobre el model d'intervenció d'orientació per a la proposta ha d'estar relacionada amb la informació subministrada en aquest diagnòstic.

Per al disseny, planificació i implementació d'un programa d'orientació vocacional, és de summa importància saber amb quins recursos materials i humans es compta. La informació que van donar els membres de l'equip directiu està recollida al quadre (34): Aquesta informació és molt important a l'hora de plantejar el disseny, a fi que aquest resulti adaptat als recursos disponibles i en conseqüència tingui alguna factibilitat la seva implementació als centres. Com es pot observar, el compromís és total, tot i que, després, la realització final queda supeditada a l'efectivitat dels acords d'aquest compromís.

En general, la feina amb l'equip de tutors i amb els Cap d'Estudis ha estat força positiva. Només hem d'esmentar un problema concret i esporàdic amb el tutor del grup on es van produir problemes de conducta i conflictes, que no va poder portar a terme la programació que teníem prevista sobre orientació vocacional.

Després de l'anàlisi acurat de l'oferta d'optatives i la seva relació amb estudis posteriors vam acordar que seria molt positiu augmentar les hores i les opcions per als alumnes que volien cursar informàtica, donat que ara per ara només s'acceptaven 15 alumnes per causa de la capacitat limitada de l'aula d'informàtica.

Altra conclusió important i que tindrà efecte al proper curs és la d'una setmana d'orientació prèvia sobre les assignatures optatives que tenen finalitat terminal i propedèutica, donat que havíem detectat en els resultats de la primera avaluació que molts dels alumnes que havien triat l'opció propedèutica, més difícil, de matemàtiques no arribaven a aprovar l'assignatura.

4.6. Valoració del projecte

4.6.1. Alumnes

L'entrevista ha estat el més gratificant tant per als alumnes com per a mi mateixa. En primer lloc perquè els alumnes, encara que només estiguin amb tu 6-8 minuts, obtenen molta informació de si mateixos, i s'aconsegueix que reflexionin. El registre acumulatiu és l'eina complementària que ens ha servit de molta ajuda. En el nostre programa hagués estat òptim tenir més temps per a aquestes entrevistes.

Exceptuant una persona, tots van valorar positivament el que s'estava realitzant en tutoria. Si bé gairebé la meitat dels entrevistats considerava que el pitjor del programa havia estat els test, després van reconèixer que els havia servit per a conèixer-se millor. L'altra meitat, van valorar molt bé la realització del CEI i del HSPQ, especialment la d'aquest últim, ja que els va brindar molta informació sobre si mateixos. Respecte al desenvolupament de la entrevista de treball (9) (el vídeo, les simulacions, i els jocs), menys una persona que no li va agradar, molts/as han apuntat que ha estat el que més han gaudit. Però es referien sobretot al role-playing, ja que el visionat del vídeo va tenir una acceptació dispar; potser un poc llarg per al que haurien de ser els vídeos per als alumnes d'aquesta edat.

En si, totes les activitats han estat valorades en el qüestionari final de curs com positives per la majoria d'alumnes. Sobretot, cal destacar les entrevistes individuals, les quals han obtingut la puntuació més alta (3,41 sobre 4). Això és una valoració excel·lent, en part, perquè es tractava d'una relació de counseling que va respondre a les expectatives dels alumnes.

Aquestes dades confirmen que l'entrevista és una activitat que ajuda que els alumnes rebin una informació que per si mateixos no obtindrien. D'altra banda, molts consideren que hagués estat necessari alguna entrevista més. De molt prop li segueix la passada del test HSPQ, amb una puntuació de 3,11, la qual cosa es correspon amb les conclusions de l'avaluació realitzada en l'entrevista individual. Les raons que donen és que es coneixen a si mateixos molt més. També han estat valorades considerablement les activitats de role-playing i les sessions informatives.

Ens ha semblat il·lustratiu afegir alguns comentaris qualitius dels alumnes a l'annex 11. En general es pot comprovar que es confirmen les conclusions de l'avaluació. He mantingut l'expressivitat de la seva forma d'expressió.

4.6.2. Famílies

La resposta de les famílies ha estat molt positiva. Hem de fer constar que de 23 alumnes, 16 pares i mares han volgut prestar el seu temps per a un programa d'una persona que no coneixien abans. Per a mi ha estat important comptar amb la seva confiança.

Respecte a les entrevistes particulars és innegable que s'ha notat el fet que el nucli familiar fos sòlid i la convivència es mantingués en uns paràmetres ordenats. La desestructuració d'alguns nuclis familiars, fins i tot que s'acaba de produir, ha influït en el desenvolupament de les activitat amb uns pares, concretament.

En general, però, he de dir que la resposta de les famílies ha estat modèlica, tot i que ja érem conscients de que la implicació del teixit familiar i de l'AMPA és molt important en aquest centre.

Personalment he tingut l'oportunitat de conèixer en profunditat a alguns pares i mares i ha estat una relació que esperem consolidar en els mesos vinents.

4.6.3. Equip docent de 4t d'ESO

No hi ha dubte que el centre ha posat tot en la seva mà perquè el programa es desenvolupi el millor possible. L'orientador ha recolzat en tot moment la iniciativa i ha realitzat una importantíssima labor tant logística com psicològica. Els tutors també han col·laborat en la elaboració de material, a donar idees, etc. D'altra banda, els altres tutors i professors s'han preocupat pel programa. Preguntaven sovint com anava, i demanaven informació freqüentment sobre alguns alumnes i alumnes.

Tanmateix, quan als docents se'ls ha plantejat la possibilitat de col·laborar en la integració curricular de continguts directament relacionats amb l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat, han mostrat certes reticències com hem recollit en les entrevistes i reunions. Bé perquè pensen en termes de la quantitat de treball afegit que els va a suposar, o bé perquè es plantegen fins a quin punt la introducció d'aquest tipus de continguts no va a desvirtuar la naturalesa dels sabers que se suposa estan legitimats a transmetre, bé perquè entenen que es va a forçar el currículum incorporant continguts «estrany», etc.

Però molts dels problemes i resistències que han sorgit es van diluir quan se'ls va plantejar per la nostra part que l'assumpte pot ser tan senzill com canviar la manera tradicional de percebre la matèria o determinats continguts: per exemple, la lectura d'una obra literària ens permetrà entrar en una major penetració psicològica dels personatges si vam demanar que caracteritzin als mateixos, també es pot plantejar fins a quin punt l'alumnat participa de determinats trets de personalitat mostrats pels personatges a través de l'obra, quines professions ocupen, quins estils de vida desenvolupen, etc.

El procés col·laboratiu no sorgeix de sobte. En aquest institut, la col·laboració està mediatitzada o condicionada, per la manca de cultura col·laborativa que posseeixen, per les experiències personals prèviament desenvolupades en diferents contextos de coordinació, gestió, innovació, etc., segons ens han fet saber alguns tutors, per la manera en la qual s'ha concretat fins ara la col·laboració: com una amenaça a la pràctica del professor i en molt pocs casos com un enriquiment de la mateixa a través de processos compartits de maneres de comprendre, interpretar i executar la pràctica professional. Les causes també tenen a veure amb els components de tipus estructural i organitzatiu: temps, horaris, plantilles, etc, com vam esmentar al capítol 2 "Descripció del Centre".

En general, la intensitat de la col·laboració ha estat directament relacionada amb la consciència que es posseeix per part dels professors sobre la necessitat del canvi, del grau de compromís assumit i de la capacitat personal dels professors de mantenir-se fermes davant els objectius traçats, a pesar de les dificultats, descoratjaments i entrebancs que, inevitablement, acaben sempre per aparèixer, com vam veure en les entrevistes i qüestionaris. (V. Resultats al annex 12, quadres 1 i 2).

Aquest primer programa d'Orientació ha servit sobretot per a marcar un estil, i començar a polir el disseny més adequat per al context del centre. Ha servit per sobre de tot per a veure quins són les necessitats educatives dels alumnes.

4.7. Propostes de millora

No obstant això la implicació no és suficient. Seria ideal que el programa es realitzés en tots els grups del nivell i que hagués una coordinació per part de l'orientador del centre. En aquest sentit, hi ha hagut ocasions en les quals el equip directiu no ha estat informat de les accions que es realitzaven, el que ha fet a vegades que la sensació de l'orientador fora de desemparament. Aquest és un aspecte a destacar.

Seria ideal integrar a poc a poc els continguts de la orientació professional dintre de les diverses àrees curriculars, per diversos motius: el principal, es consideraria l'orientació com una mica essencial, i no com activitats desconnectades dels objectius de el institut, i per tant avaluable.

Aquest model d'intervenció es caracteritza per considerar l'orientació professional com part de la pròpia formació. És a dir, el professor del curs assumeix la responsabilitat de preparar als seus alumnes per a la inserció laboral, al mateix temps que els transmet els continguts propis del curs.

En la pràctica, es podria comptar amb un programa d'orientació professional prèviament elaborat i amb un material de suport (Pérez Escoda, 1995). El professor amb l'assessorament de l'orientador, analitza la millor manera d'integrar i distribuir els continguts d'aquest programa al llarg del currículum del curs. Es parteix de la premissa de que el professor del curs apareix com model professional per als seus alumnes i, com expert en l'ocupació concreta en la qual els instrueix, en conseqüència, és qui millor pot proporcionar orientació per a la inserció en aquesta ocupació.

Paral·lelament, els alumnes adquireixen coneixements, practiquen destreses de cerca de treball i, alhora, compten amb el suport i la supervisió del professor durant un temps equivalent a la mateixa durada del curs i no només d'un petit mòdul o crèdit variable, on es doni aquesta possibilitat, o en el cas de Castella i Lleó, dins del currículum que correspon a l'hora de tutoria amb alumnes.

Això afavoreix el canvi d'actituds, inassequible amb les altres intervencions desenvolupades dins de la tutoria. Com apuntàvem anteriorment, en la pràctica, per limitació temporal, no és possible l'exercici de destreses (com a molt, s'aconsegueix que cada alumne elabori el seu currículum en funció de les pautes o informacions aportades pel assessor) i encara és menys viable aconseguir canviar les actituds envers l'orientació professional dels alumnes. En aquest punt, el assessor, en aquest cas, jo mateixa, es veu limitat tant pel desconeixement de l'alumnat com pel poc temps que disposa per a treballar amb ells, veient reduïda la seva actuació únicament a la presentació i comentari de les actituds més favorables per a l'orientació professional.

El desenvolupament correcte d'un programa integrat exigiria un canvi organitzatiu, que podria resultar substancial en la planificació dels horaris: les hores inicialment atorgades a aquestes activitats s'afegeixen al curs acadèmic en si, de tal manera que permetin la introducció de les activitats pròpies de l'orientació per a la inserció en el moment més oportú durant el desenvolupament del curs. Així, és possible organitzar activitats que, al mateix temps que permeten formar en l'ocupació, compleixen funcions orientadores de tal manera que sense perjudici per a la planificació del curs, el programa integrat pot veure convertides les hores de què inicialment disposa en algunes més.

5. CONCLUSIONS

L'experiència que hem portat a terme ens ha mostrat que la sola aplicació d'un programa no és suficient per a generar òptims resultats en l'educació de carrera. La conducta vocacional és un complex multifactorial en el qual les característiques individuals i les experiències, la situació personal de cada subjecte, l'ambient on es desenvolupa, i fins i tot factors no predictius, influeixen en aquest comportament. A la intervenció de pares, docents, familiars, amics influeixen positiva o negativament en l'estudiant, cal afegir altres elements: la incidència de les necessitats laborals del país i la regió a la qual pertany el subjecte i les ofertes de formació que es presentin.

D'aquí es deriva que l'aplicació d'un programa d'orientació vocacional no és garantia exclusiva per a generar una presa de decisions vocacionals fermes, conscients i responsables. Així, l'educació de carrera és una tasca que depèn de factor múltiples, on la motivació de pares, alumnes, docents i la percepció i expectatives dels estudiants són factors que hi intervenen en qualsevol àmbit espacial i temporal.

De l'avaluació de contingut del disseny experimental del programa i de la seva implementació, vam poder determinar que els coneixements que el tutor ha de posseir per a la seva aplicació estan referits a: coneixement del programa, formació inicial psicopedagògica, dinàmica de grups, relacions interpersonals, integració grupal, entre d'altres. Es va evidenciar la necessitat de formació permanent en els tutors.

A aquest efecte, hagués estat molt profitós planificar i aplicar, i ho hem plantejat com a possible millora per al futur, un taller de formació per als tutors, que pretén subministrar les eines bàsiques sobre estratègies grupals, integració cognitiva-afectiva, integració alumne-alumne, alumne-docent, alumne-pares, didàctica de contingut aplicada al desenvolupament del pensament creatiu, avaluatiu, i implicatiu, adaptació i inserció del programa en el centre. Aquesta experiència ens va permetre constatar que el tutor necessita una formació contínua en continguts pedagògics i psicopedagògics.

L'aplicació del programa va estimular el pensament avaluatiu dels alumnes, referit al coneixement de si mateix, de les demandes i aspiracions individuals i professionals. També es va constatar la urgent necessitat d'incloure programes d'orientació vocacional en l'educació secundària en l'àmbit de tots els instituts que guïen la presa de decisions professionals i laborals.

En relació amb context escolar on es va implementar la proposta, es va observar la presència de patrons idiosincràtics referits a l'orientació vocacional. Així mateix, es van detectar les demandes de la comunitat escolar relacionades amb l'orientació psicopedagògica i professional.

En l'avaluació del programa d'orientació vocacional es va observar la correspondència entre el disseny proposat i les necessitats d'orientació vocacional, diagnosticades en els estudiants d'educació secundària. Ens hagués agradat poder fer un tractament estadístic en profunditat i calcular un coeficient de determinació en relació amb les necessitats d'orientació percebudes, però no hem pogut arbitrar la manera de fer totes les proves que calien en el temps que teníem per a l'avaluació. Aquí ho deixem com una tasca pendent.

Quant als resultats referits als objectius del programa, els alumnes van indicar en les seves avaluacions i en l'entrevista amb que s'havia millorat el coneixement de si mateix de la gran majoria dels estudiants. Es va confrontar el concepte sí mateix amb l'opinió d'altres companys, es va assolir conèixer els interessos vocacionals, es va generar interrelació i intercanvi de l'acte concepte i de la informació de carrera, els alumnes van visualitzar activitats laborals adequades a cadascun d'ells, van revisar els seus resultats acadèmics de l'educació secundària, van prendre consciència de la importància del seu rendiment en la consecució d'un contingent per a la formació laboral, van analitzar en grup les seves aspiracions vocacionals i les oportunitats de formació i van integrar aquesta informació a la presa de decisions vocacionals. Finalment, van associar les seves condicions personals i acadèmiques a les decisions vocacionals.

L'interès mostrat pels estudiants enfront del programa va ser incrementant-se a mesura que es va desenvolupar la intervenció. La utilitat del programa en la presa de decisions vocacionals va ser esmentada per tots els alumnes. Els pares, els tutors i l'orientador van corroborar aquest resultat. Per altra banda, la informació de carrera subministrada en el programa va ser considerada com molt útil pel 95% dels implicats en ell.

Les dificultats generades en la intervenció van estar referides a factors externs com la ubicació de l'hora de tutoria a l'horari dels cursos, a pesar que es va suggerir en cursos passats la ubicació d'aquesta hora en hores intermèdies.

Aquesta intervenció ha posat de manifest la funció del tutor per a portar-lo a terme. En aquest sentit, cal esmentar que a pesar que els docents van mostrar interès pel programa, va haver -hi hores a les quals van faltar i la seva inassistència va generar incomoditat en el desenvolupament d'aquesta investigació.

En sintetitzar els resultats del tractament i anàlisi de les dades podem concloure que en aquesta intervenció els aspectes valorats han estat:

1. El 100% dels estudiants va considerar útil el programa en la presa de decisions. Els tutors i l'orientador, van manifestar igual consideració referent a això.
2. El 98% dels estudiants van considerar molt útil la informació de carrera que li va subministrar el programa.
3. El programa va motivar la participació i va introduir a l'estudiant en conductes de desenvolupament de pensament creatiu, implicatiu i avaluatiu, referits al desenvolupament vocacional.
4. En la determinació de les dificultats pròpies del programa, entre elles l'ús del llenguatge, es va poder determinar que els alumnes van considerar el llenguatge utilitzat com adequat i en el desenvolupament del programa, els estudiants no van evidenciar dificultats comunicacionals, com mostra el fet que el 87,84% dels estudiants van qualificar de positiva a molt positiva l'actitud comunicacional.
5. El programa motiva la participació individual i grupal, i exigeix la necessitat d'organització dels participants en els grups. En tal sentit, 70% d'ells van participar en forma freqüent, les discussions de grup van ser considerades per 80,81% com freqüents, 89,19% va esmentar que tenia dubtes en la realització de les activitats.
6. Els tutors, l'orientador, l'equip directiu i els pares van considerar que el programa d'orientació vocacional proposat ha representat un paper important en el procés de presa de decisions vocacionals dels participants.
7. En opinió dels estudiants, el programa els ha estimulat la capacitat personal per a analitzar informació, fer exploració de carrera i personal, planificar la seva vida personal i professional, prendre decisions, i conjugar les seves característiques personals amb les professions.
8. Els estudiants i els tutors que van participar en l'experiència consideren que la utilització del programa d'orientació vocacional ha afavorit un estil de treball col·laboratiu i participatiu que va facilitar la interacció simultània d'estudiants i docents.
9. Els estudiants consideren que el programa els va permetre ordenar el pensament en relació amb la presa de decisions.
10. Els tutors, l'orientador i l'equip directiu del centre consideren que el programa d'orientació vocacional portat a terme, és rellevant i útil per al desenvolupament de l'eix curricular de desenvolupament pautat en el currículum oficial.

11. Els alumnes, els tutors i l'orientador van manifestar que el programa d'orientació vocacional podria introduir variacions significatives en la metodologia de treball d'hora de tutoria, quant al treball amb alumnes i amb professors.
12. L'orientador i els tutors han identificat la necessitat d'una constant formació i actualització en l'àrea d'atenció psicopedagògica i d'orientació vocacional.
13. L'assignació de l'horari per part del centre per a desenvolupar el programa, ha estat considerada pels tutors i per mi, com a l'assessora del programa, com inconvenient, i no va ser propícia per al seu desenvolupament.

El procés de la intervenció portat a terme ens permet concloure que el disseny, la posada en marxa i l'avaluació dels programes d'assistència psicopedagògica proposats per al centres, s'inicia amb el diagnòstic de les necessitats psicopedagògiques dels alumnes. A partir d'aquestes, es generen programes adaptats a ell. D'aquesta forma sorgeix una manera de gestió particular per a cada realitat diagnosticada que constitueix el marc de reflexió permanent dels professionals encarregats de gestionar l'assistència psicopedagògica en els centres.

6. PROSPECTIVA

Creiem que l'atenció psicopedagògica i, en concret, la tutoria d'orientació vocacional millora la qualitat de l'educació sobre la base d'una educació de carrera ajustada a l'individu i a la societat.

Concloem que l'èxit dels programes d'orientació vocacional dependrà, d'una banda, de l'adequació d'aquests a les necessitats diagnosticades. Per l'altra, es requereix la creació i enfortiment d'un clima i d'una cultura educativa que permetin la viabilitat del programa.

La necessitat d'atendre l'educació de carrera des de l'escola, en el sistema educatiu, creiem que estimularà la creativitat i la innovació dels departaments d'orientació dels centres, la presentació de propostes que reflecteixin la satisfacció de necessitats i la integració de la comunitat educativa amb la intenció d'assolir una educació de qualitat per als nens i joves. Proposem algunes sortides a l'actual situació de l'orientació vocacional al nostre país:

- La reflexió permanent de l'exercici professional de l'orientador i del docent guia.
- La investigació diagnòstica de necessitats d'orientació vocacional.
- El disseny de propostes d'atenció i la seva posada en marxa als centres.
- L'avaluació de l'acció orientadora per a la seva millora.
- La investigació permanent en els centres.
- La formació permanent dels orientadors i dels docents guies.

Finalment, el nostre objectiu ha estat transitar per un procés d'investigació de la manera més científica, conscient i responsable. Hem proposat un programa que considerem un projecte positiu, després d'haver analitzat els resultats de les diferents avaluacions. Hem integrat el programa d'orientació vocacional a la proposta orientadora del centre, es van seleccionar els materials, es van integrar les eines del coneixement de si mateix, la informació de carrera, l'elecció vocacional, l'orientació realista i la planificació d'accions.

Hem anat duent progressivament el procés d'investigació avaluativa, a través de l'aplicació de metodologies qualitatives i quantitatives, segons el requeriment del procés. Hem captat l'atenció dels estudiants i dels seus pares, entorn del tema de l'elecció vocacional, augmen-

tant-hi l'interès, l'atenció, la motivació, la reflexió, la creativitat i l'autoavaluació a l'hora d'escollir què fer al finalitzar l'educació obligatòria.

No obstant això, la motivació roman oberta enfront de les grans necessitats d'investigació que s'observen a primera vista en el nostre mitjà i en mostra àrea de formació. Una vegada conclòs aquest treball, ja s'obren noves interrogants que segurament trobaran resposta en altres investigacions.

7. VALORACIÓ DEL PRÀCTICUM

La valoració general de la meva experiència al pràcticum ha estat molt positiva. D'una banda, perquè tornava a un entorn conegut per a mi perquè havia estat el del Pràcticum I, i d'altra banda perquè ja tenia més eines per a desenvolupar la intervenció d'una manera més adequada. Altre aspecte important ha estat que els lligams de caire col·laboratiu que ja havia establert durant la realització del Pràcticum II es van mantenir i encara es van enfortir.

Durant les tres primeres setmanes d'intervenció van coincidir algunes circumstàncies de problemes i discussions entre alguns professors i l'Equip Directiu que van dificultar la meva feina, sobre tot pel que es referia a la tasca i a les reunions amb l'equip docent i amb l'Equip Directiu, però, sortosament, en el últim tram de la meva intervenció, aquests problemes es van anar esvaint, i vaig poder reprendre el ritme normal de les reunions i entrevistes.

Per tal de portar a terme la intervenció he hagut de consultar molta bibliografia i no tota fàcilment accessible, donat que es tractava de treballs força antics d'editorials nord-americanes. Afortunadament, a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Burgos i a la Facultat de Psicopedagogia de Valladolid, han col·laborat en tot per a facilitar-me l'accés a tots els materials als què no podia tenir accés de manera individual. També he d'agrair l'ajut del meu tutor, l'Orientador del Centre, que s'ha preocupat de buscar tota la informació que em calgués per donar-la als alumnes i que m'ha cedit els espais que fossin necessaris per a portar a terme entrevistes i presentacions. I, per descomptat, l'ajuda que m'ha prestat en la correcció i en l'assoliment de les competències que he necessitat per a l'administració dels tests als alumnes i la correcció.

En la intervenció que he portat a terme hi ha hagut alguns aspectes molt gratificants, com ara l'atenció directa i durant moltes sessions amb els alumnes, que ells han apreciat no com a un treball extra, que també ho era, sinó com a una oportunitat de sortir de la rutina i de fer coses noves amb una "professora" que ells no coneixien. Era difícil per a ells pensar que jo no hi era a l'aula en qualitat de professora o de tutora, sinó d'assessora, i en els resultats de l'avaluació dels alumnes així es demostra.

El més important que pot dir que he aconseguit en aquests mesos de pràctiques ha estat:

1. Contactar de manera directa amb la pràctica professional en els àmbits de la intervenció psicopedagògica com a assessora i en la implementació d'un programa d'orientació vocacional que no estava prèviament dissenyat al Centre.
2. Aprendre a valorar les necessitats del professorat en relació a l'acció tutorial i de la necessitat de promoure el treball col·laboratiu i la posada en valor de l'acció tutorial.

3. Conèixer en profunditat les funcions bàsiques de la realització de tests i de la seva correcció i del lliurament correcte dels resultats.
4. Col·laborar amb el psicòleg del centre en totes les activitats que s'han portat a terme, en especial, en el programa d'acció tutorial i en l'atenció a les famílies.
5. Ser capaç de gestionar moments difícils de crisi personals i enfrontaments entre membres de l'equip docent i reconduir aquesta situació cap a un enteniment, fred, però alhora de caire més constructiu.

A tall de conclusió breu diré que estic molt agraïda a totes les persones que han col·laborat amb mi, en primer lloc, al meu tutor de la UOC, Ramon Duch, que m'ha orientat acuradament en tot allò que he necessitat, a l'orientador del centre, que ha estat el meu tutor extern, a l'Equip Directiu, que s'ha encarregat de que la meva feina fos més coneguda i apreciada per part de la resta de professors, i que m'ha proporcionat accés a tota la documentació que he necessitat, i a tot el professorat del centre que ha estat, sense excepció, pacient i amable quan els he demanat la seva ajuda.

8. BIBLIOGRAFIA

1. Albadalejo, J. J. (1992). La Acción Tutorial. Alicante: Disgrafos.
2. Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (2002) Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: CISS-Praxis
3. Álvarez González, M. (1995a). «Tutoría y Orientación. La Formación de tutores». A: R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). Tutoría y Orientación. Barcelona: CEDECs
4. Álvarez González, M. (1995b). Orientación Profesional. Barcelona: CEDECs.
5. Álvarez González, M. y otros (1991). La Orientación Vocacional a través del Currículum y de la Tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años (4.ª Ed.). Barcelona: Graó-ICE.
6. Arnaiz, P. e Isús, S. (1995). La tutoría, organización y tareas. Barcelona: GRAÓ.
7. Baltes; Reese; Lipsitt (1980). "Life-span Developmental Psychology". Annual Review of Psychology (núm. 31, pàg. 65-110).
8. Bandura, A.; Wood, R. (1989). "Effects of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making". Journal of Personality and Social Psychology (núm. 56, pàg. 805-814).
9. Bisquerra, R. (Coord.) (1998). Modelos de orientación e intervenció psicopedagógica. Barcelona: Praxis.
10. Bloss, P. (1962). On adolescence. A psychoanalytic interpretation. Nova York: Free Press.
11. Bronfenbrenner, U. (1995). "Developmental ecology through space and time: A future perspective". A: P. Muen; G.H. Elder; K. Lueschen (ed.). Examining lives in context: Perspective on the ecology of human development (pàg. 619-647). Washington DC: LEA.
12. Cabrera F., Donoso T., Marín M.A. (1993). Manual de formación pedagógica básica para formadores. PPU. Barcelona.
13. Camí, J. F. y otros (1995). L'Acció Tutorial i l'Orientació a l'educació Secundaria Obligatoria. Barcelona: ICE. U. de Barcelona.
14. Cattell R.B. y Cattell M.D. (1982). Cuestionario de Personalidad para adolescentes (H.S.P.Q.). TEA.
15. Colas, P. Rebollo M.ª A. (1993). Evaluación de programas. Una guía práctica. Sevilla: Kronos.
16. Coleman, J.C. (1980). The nature of adolescence (trad. cast.: Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata, 1985). Londres: Methuen.
17. Cuadernos de Pedagogía (Diciembre, 1994), N.º 231. Tema del mes: La nueva acción tutorial.
18. Elder, G.H. (1974). Children of the Great Depression: Social change in life experiences. Chicago: University of Chicago Press.
19. Erikson, E. (1968). Identity: Youth and crisis (trad. cast.: Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Paidós, 1974). Nova York: Norton.
20. Fernández, P. (1991). La función tutorial. Madrid: Castalia.
21. Grattone, A. (2005). Escuela, Adolescencia, Marginalidad y la Cultura (¿?) Social del Siglo XXI. [Recurs electrònic] A: <http://weblog.educ.ar/docentes/archives/000781.php>
22. Inhelder, B.; Piaget, J. (1955). De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent. París: PUF. [Trad. cast.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós, 1972.]

23. Kimmel, D. C.; Weiner, I. (1998). *La Adolescencia : una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
24. Krumboltz, J.D. (1979). *A Social Learning Theory of Career Decision Making*. A: A.Mitchell, G. Jones, y J.D. Krumboltz, J.D. (Ed) *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston: The Carroll Press.
25. Krumboltz, J.D. y Hamel, D.A. (1977). *Guidance Career Decision Making Skills*. New York: College Entrance Examination Board.
26. Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
27. Lerner, R.M.; Galambos, N.L. (1998). "Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies". *Annual Review of Psychology* (núm. 49, pàg. 413-446).
28. M.E.C. (1992). *Orientación y Tutoría*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C.
29. Martín Serrano, M.; Velarde, O. (1996). *Informe Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
30. Pérez Escada, N. (1998). *La orientación para la inserción laboral: una propuesta de intervención integrada en el currículum*. A: Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: CISS-Praxis
31. Pastor, E. y otros. (1995). *La Tutoría en Secundaria*. Barcelona: CE
32. Rodríguez Espinar, S. (Coord.); Álvarez, M.; Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
33. Super, D.E. (1957). *Vocational Development: A Framework for Research*. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.
34. Valdivia, C. (1992). *La Orientación y la Tutoría en los centros educativos*. Bilbao: Mensajero
35. Yuste Hernanz, C. (1983). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG)*. CEPE
36. http://www.cnice.mec.es/padres/apoyo_al_aprendizaje/hay_fracaso/
37. http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=94&PHPSESSID=c43f2405a16c7c95b7f9993f211103d3

9. ANNEXOS

ANNEX 1: INVENTARI D' AVALUACIÓ INICIAL (adaptado de Álvarez, 1996)

CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN INICIAL (CEI)

Apellidos

Nombre

Curso

Fecha

Introducción.

Este curso terminarás la Escolaridad Obligatoria, lo cual te plantea una decisión importante respecto a tu futuro, ya sea continuar tus estudios o bien iniciar una formación de habilidades y conocimientos básicos que te preparen para una actividad profesional. Te vamos a presentar una serie de preguntas relacionadas con la elección que vas a tomar. Es importante que leas con atención cada una de las preguntas y que señales (rodeando con un círculo) la respuesta o las respuestas que consideres más adecuadas a tu situación. A veces se pide que completes la respuesta y, en caso de que ninguna de las respuestas posibles coincida con la que tú pienses, escribe tu propia respuesta en el espacio en blanco.

Si tienes alguna duda, pregunta a tu profesor o tutor.

REALIDAD PERSONAL

1. ¿Has hablado con tus padres sobre lo que harás al acabar esta etapa educativa?

A. Aún no he hablado de este tema con ellos.

B. Se interesan por lo que yo quiero hacer al terminar estos estudios y acostumbramos a hablar de ello.

C. Ellos deciden por mí, y yo estoy de acuerdo con lo que ellos quieren.

D. Ellos deciden por mí, pero yo no estoy de acuerdo con lo que ellos quieren.

E. No acostumbro a hablar de mis cosas con ellos porque

.....

F.

.....

.....

2. ¿Crees que la situación económica de tu familia puede impedir que sigas estudiando?

A. No.

B. Sí, porque

.....

.....
3. ¿Consideras importante llevarte bien con las personas que te rodean, ya sea en grupo o bien individualmente?

- A. Muy importante.
- B. Bastante importante.
- C. Poco importante.
- D.

.....
.....

Explica el porqué de la respuesta señalada

.....

4. Cuando tienes un problema personal, por lo general, ¿cómo te sientes mejor?

- A. Estando solo.
- B. Hablando con mis padres.
- C. Hablando con mis amigos.
- D. Hablando con los profesores.
- E.

.....
.....

5. ¿Crees que sirves para el estudio?

- A. No, porque

.....
.....

- B. Sí. Y he pensado que estudiaré (completa)

.....

Señala qué cosa o cosas te han llevado a pensar así:

- A. Las notas.
- B. Las indicaciones de algún o algunos profesores.
- C. La opinión de mis padres.
- D. Mis amigos o compañeros.
- E.

.....
.....

6. ¿Tú crees que para estudiar es necesario ser muy inteligente?

- A. Sí.
- B. No.
- C. No, pero con capacidad normal y mucho interés puedo continuar estudiando.
- D.

.....
.....

7. ¿Te sientes capaz para seguir estudiando Formación Profesional o Bachillerato?

- A. Sí, me siento capaz para estudiar Formación Profesional porque

.....

- B. Sí, me siento capaz para estudiar Bachillerato porque

.....

- C. No me siento capaz para estudiar Bachillerato ni Formación Profesional porque

.....

- D. Me siento capaz para seguir estudiando, pero prefiero empezar a trabajar.

- E. Es un tema que no me preocupa.

- F.

.....

.....

8. Decimos que una persona es constante cuando se esfuerza en conseguir lo que se propone. Si tuvieras que analizar tu situación frente a las actividades escolares, ¿Qué dirías?

- A. Me considero una persona constante.
- B. Lo soy cuando quiero conseguir una cosa que me interesa.
- C. No me considero una persona constante.
- D.

.....

.....

REALIDAD EDUCATIVA

9. ¿Cómo valoras las calificaciones (notas) obtenidas en tus estudios hasta estos momentos?

- A. Muy buenas.
- B. Buenas.
- C. Regulares.
- D. Malas.
- E.

.....

.....

10. ¿A qué crees que es debido que en algunas asignaturas hayas obtenido normalmente buenas notas?

- A. A mi interés por la asignatura.
- B. Aque he trabajado mucho.
- C. Al profesor.
- D. Al interés y ayuda de mis padres por esta asignatura.
- E. A otros motivos (indica cuáles)

.....

11. Es posible que, en algunas asignaturas, las notas hayan sido más bajas. ¿A qué crees que es debido?

- A. Al poco interés que tengo por ellas.
- B. A cierta dificultad que tengo por esta asignatura.
- C. Al poco estudio y trabajo que he realizado en ella.
- D. Al profesor.
- E. Al poco interés y ayuda de mis padres por esta asignatura.
- F. A otros motivos (indica cuáles)

.....

12. ¿Qué valoración haces de las asignaturas que has estudiado durante tu escolaridad?

Asignaturas útiles:

A. Matemáticas. B. Lengua. C. Idioma. D. Plástica y Dibujo. E. Sociales (Geografía e Historia). F. C. Naturales, Fís. y Química. G. Música. H. Ética.

I.

.....

.....

Asignaturas interesantes:

A. Matemáticas. B. Lengua. C. Idioma. D. Plástica y Dibujo. E. Sociales (Geografía e Historia). F. C. Naturales, Fís. y Química. G. Música. H. Ética.

I.

.....

.....

13. Al acabar la escolaridad obligatoria, si apruebas todas las asignaturas, ¿sabes qué estudios puedes seguir?

- A. Bachillerato.
- B. Formación Profesional.

- C. Igual Bachillerato que Formación Profesional.
 - D. Otras actividades formativas (oficios, talleres...)
 - E.
-
-

14. Al acabar la escolaridad obligatoria, si no apruebas todas las asignaturas, ¿sabes qué estudios puedes seguir?

- A. Bachillerato.
 - B. Formación Profesional.
 - C. Igual Bachillerato que Formación Profesional.
 - D. Otras actividades formativas (oficios, talleres...)
 - E.
-
-

¿Qué quiere decir “tener aptitudes”?

Hacemos referencia a una predisposición a hacer bien una tarea determinada. Quiere decir comprender con rapidez y ejecutar con habilidad un área de trabajo. Decimos que se tiene aptitud para las matemáticas si la persona comprende y soluciona con rapidez los problemas y los cálculos. Decimos que se tiene aptitud para la música si la persona aprende rápidamente melodías, ritmos, el manejo de los instrumentos, etc.

Esta «predisposición para hacer bien» una tarea determinada puede ser debido a una predisposición natural genética o bien porque se tienen bien adquiridas y desarrolladas unas estrategias aprendidas a lo largo de la vida.

Utilizamos la palabra aptitud como palabra equivalente a capacidad, habilidad, talento.

¿Qué aptitudes hay?

Muchas, no podemos señalarlas todas. Haremos una relación de las más importantes. Las dividiremos en bloques.

ÁREA VERBAL

1. Vocabulario: uso y manejo de palabras, fluidez verbal.
2. Comprensión verbal: dar sentido a las palabras, interpretar frases.
3. Razonamiento verbal: relacionar y comparar conceptos verbales, establecer analogías, deducciones y comparaciones, abstraer.
4. Expresión verbal: escribir y hablar con frases correctas. Expresarse bien.

ÁREA NUMÉRICA

5. Habilidad de cálculo: facilidad y rapidez para hacer operaciones con números.
6. Razonamiento numérico: facilidad para relacionar, comparar y comprender medidas, pesos.

ÁREA DE RAZONAMIENTO GENERAL

7. Razonamiento abstracto: relacionar y comparar elementos y solucionar problemas que no están ni en palabras ni en números.
8. Codificación-simbolización: facilidad para traducir símbolos, clasificar, seguir instrucciones complejas, rediseñar números o letras.

ÁREA DE RAZONAMIENTO EN EL ESPACIO

9. Imaginación espacial: habilidad para imaginar y mover mentalmente figuras de dos o tres dimensiones.
10. Razonamiento espacial: habilidad para relacionar y comparar mentalmente formas y volúmenes.

ÁREA MECÁNICA

11. Razonamiento mecánico: comprender y relacionar cuestiones físicas y mecánicas, palancas, engranajes.

ÁREA DE ATENCIÓN-PERCEPCIÓN

12. Rapidez y precisión de percepción: facilidad para captar con los sentidos detalles mínimos y retenerlos.
13. Atención: constancia para pensar, ver o oír un elemento sin distraerse durante un largo tiempo.

ÁREA DE MEMORIA

14. Verbal: recordar palabras o frases.
15. Visual: recordar imágenes.
16. Auditiva: recordar sonidos, tonos, melodías o ritmos.
17. Inmediata: recordar cosas aprendidas al momento.
18. A largo plazo: recordar cosas aprendidas hace tiempo.

ÁREA DE CREATIVIDAD

19. Verbal: facilidad para expresarse con palabras o ideas de manera original y elaborar detalles con precisión.
20. Espacial: facilidad de expresarse con formas y volúmenes de manera nueva y original en todos los detalles.
21. Creatividad general: facilidad de manifestarse de manera nueva y diferente, con flexibilidad y variación, solucionando problemas de maneras diferentes.

ÁREA DE APTITUDES PERSONALES

22. Aptitud artística: facilidad de expresarse bien mediante el dibujo, pintura, sonidos, escultura, diseño...
23. Aptitud musical: facilidad de entender, relacionar y expresar sonidos, melodías, tocar instrumentos, componer.

24. Habilidad manual: rapidez, precisión, fuerza para manipular elementos con los dedos y las manos.

25. Coordinación visomanualmotora: facilidad de ejecutar tareas que impliquen elasticidad y coordinación de movimientos de distintas partes del cuerpo.

26. Habilidades físicas: facilidad en diversas cuestiones físicas como resistencia, intensidad, fuerza, agilidad, elasticidad.

ÁREA DE APTITUDES SOCIALES-RELACIONALES

27. Capacidad de liderazgo: facilidad de asumir la coordinación de un grupo de personas.

28. Capacidad de persuasión: facilidad de influir, convencer, vender un producto o una idea.

29. Capacidad social: habilidad para relacionarse positivamente, para trabajar y ser amable con las demás personas.

30. Capacidad didáctica: habilidad para hacerse entender, enseñar y hacer aprender a los demás.

31. Capacidad funcionarial: facilidad para ser una persona ordenada, metódica, precisa, cumplidora de encargos.

ACTIVIDAD 1

Una vez leída esta relación de aptitudes tienes que hacer tres cosas:

1. Pon una nota de 0 a 10 en cada una de las aptitudes, según el nivel que creas que tienes.

2. Al lado pon la nota de 0 a 10 que, en cada una de las aptitudes, te dan tus padres o una persona adulta que te conozca bien.

3. Y, al lado, una tercera nota, la de un amigo que te conozca bien.

Nadie debe ver las notas puestas por los demás.

Finalmente, haz la media de las 3 notas. Considéralo una valoración más equilibrada que si sólo te la pusieras tú.

Anota aquí las 8 mejores de todos los bloques.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

No es necesario decir que el interés de esta reflexión se encuentra en el hecho de que hay profesiones que necesitan el buen desarrollo de alguna de estas aptitudes y, por tanto, tenerla es garantía de éxito y satisfacción personal.

ANNEX 2: ACTIVITAT ¿CUÁLES SON MIS VALORES?

¿CUÁLES SON MIS VALORES?

A continuación se presentan una serie de valores. Un valor es algo deseable, algo que te interesa, algo que quieres obtener o conservar. Son muy importantes a la hora de tomar decisiones respecto a tu futura profesión. ¿Por qué? Porque, en cierta medida, van a determinar que estés más a gusto o menos en tu trabajo.

Puntúa de 1 a 10 (1 significa “ninguna importancia” y 10 “muchísima importancia”) los valores que se presentan a continuación. Primero, en cuanto a la IMPORTANCIA EN TU VIDA de dicho valor. Luego, VALÓRATE A TI MISMO respecto a cada uno de los valores.

VALORES	IMPORTANCIA	AUTOVALORACIÓN
Salud
Creatividad
Dinero
Ayuda a los demás
Amistad
Inteligencia
Educación
Honestidad
Independencia
Tiempo libre
Otros valores
.....

ANNEX 3: ACTIVITAT ¿QUIÉN SOY?

YO, QUIÉN SOY (I) (1)

ACTIVIDAD 1

Tu manera de ser engloba un conjunto de aspectos como, por ejemplo, intereses, preferencias, valores... Todo esto conforma lo que llamamos «la personalidad» de cada uno. Determinarlo es muy difícil. Realmente sólo puedes estar seguro de hacer una aproximación después de realizar un proceso de comparación de tres tipos de conocimientos, que son: los tests psicométricos, las observaciones y la autoexploración.

Ahora sólo harás una rápida reflexión sobre ti mismo.

Fijate en tres rasgos o características bipolares, es decir, que van de un extremo al otro.

El primero es la emotividad. Todos somos más o menos sensibles, reaccionamos más o menos vivamente delante de ideas, imágenes o hechos. Si te emocionas mucho serás **emotivo**, si no te emociona nada, serás **no emotivo**. Todos estamos situados en la línea que va desde un extremo más «sensiblero» hasta el extremo más «insensible». Los dos extremos son excesivos y realmente no se dan mucho. ¿Dónde te sitúas tú? Marca con una cruz la línea. Seguro que eres preferentemente emotivo o preferentemente no emotivo. Sé sincero. ¡Sitúate! El segundo es la **actividad**. Igual que antes sitúate en un punto de la línea que va de un extremo al otro.

Eres **activo** si actúas y después piensas, si no te cuesta nada pasar a la acción, eres espontáneo, movido, necesitas actuar siempre, no te cansas nunca de hacer cosas, sean físicas o mentales.

Eres **no activo** si piensas y piensas antes de hacer nada, si te cansa ir con prisas. Prefieres pensarlo todo bien. Reflexionas mucho.

¿Eres más bien activo o no activo? Piensa que el punto 0 es prácticamente imposible. Sitúate con una cruz.

El tercero es la **repercusión** que tienen las cosas sobre ti. Serás **secundario** si los hechos, imágenes o ideas te duran mucho, te afectan durante mucho tiempo, las impresiones no te acaban de pasar nunca, recuerdas lo que te haya afectado durante mucho tiempo. Estos datos son muy personales y particulares. Para confirmarlos, consúltalos con algún amigo o con tus padres. ¡A menudo tu idea no coincide con la que tienen los demás de ti!

Anota tu fórmula personal de carácter (consensuada con otras personas que te conozcan bien).

Emotivo: E Activo: A	No emotivo: NE No activo: NA	Fórmula personal:
Secundario: S	Primario: P

Piensa un momento en el mundo profesional. Hay profesiones en las que es necesario ser muy reflexivo, lento y seguro; por ejemplo, analista químico. En otras, es necesario ser movido, muy activo; por ejemplo, vendedor de comercio. Si bien en muchas profesiones el carácter no es una variable importante, en otras sí.

Si coinciden tu «manera de hacer» con el «carácter ideal» para ejercer una profesión, tienes casi, casi, asegurado tanto la satisfacción profesional como el éxito.

ACTIVIDAD 2

Ahora observarás tus hábitos y estrategias de trabajo. Hay profesiones que exigen mucho más esfuerzo y dedicación que otras. Algunas te obligan a leer y resumir muchos elementos. Otras a memorizar muchos datos, otras a trabajar en grupos.

Es importante que eches una ojeada a tus estrategias personales. La mejor manera de hacerlo es contestando un cuestionario-test bien elaborado por una persona experta (psicopedagogo). Ten claro que cada área académica requiere sus estrategias particulares y que tú tienes tu estilo personal. Y esto sólo lo puede clarificar un experto.

Valora, con sinceridad, tu manera de aprender. Ponte una nota en cada pregunta (de 0 a 10), no dejes de lado ni el 0 ni el 10. El **siempre** es un 10, el **nunca** es un 0.

Lugar:

- La mesa donde estudio sólo la utilizo para estudiar.
- Utilizo siempre el mismo lugar para estudiar.

Tiempo:

- Me pongo a estudiar con rapidez.
- El tiempo de estudio. Lo tengo organizado (siempre sé qué tengo que hacer).

Motivación:

- Me gusta aprender cosas y saberlas bien.
- Me digo cosas para coger ganas de trabajar.

Relación con los docentes:

- Hablo con los profesores o tutores de mi manera de trabajar.
- Consulto dudas de clase o de los apuntes.

Relación con la familia:

- Hablo con los padres de mis estudios.
- En casa me gusta comentar cosas de las asignaturas.

Atención:

- Controlo la imaginación en las clases.
- Controlo la imaginación cuando estudio solo.

Toma de apuntes:

- Siempre tomo bien los apuntes.
- Utilizo abreviaturas cuando tomo apuntes y siempre las entiendo bien cuando estudio.

Ideas principales:

- Localizo las ideas principales.
- Me fijo en elementos gráficos del texto.

Sintetizar:

- Domino los esquemas.
- Utilizo tipos de esquemas diferentes (diagramas, esquemas de claves, mapas conceptuales...).

Resolver problemas:

- Abordo bien los planteamientos de los problemas.
- Controlo las operaciones, signos, cálculos.

Memoria:

- Tengo facilidad para memorizar.
- Utilizo sistemas diferentes para memorizar.

Repetición:

- Digo mentalmente los temas una vez estudiados.
- Me autoevalúo.

Exámenes:

- Preparo los controles y los exámenes.
- Reviso los posibles errores en controles y exámenes.

Trabajos personales:

- Busco fuentes y material para hacer trabajo.
- Hago esquemas previos de los trabajos.

Trabajos manipulativos:

- Hago un esquema de los pasos para un trabajo de taller o laboratorio.
- Ordeno herramientas y materiales en un trabajo de taller o laboratorio.

Trabajos de grupo:3

- Asigno funciones a cada uno en los trabajos de grupo.
- Respeto las funciones asignadas a cada uno en un trabajo de grupo. Haz la media de cada grupo de dos preguntas y, ¡cuidado en aquellas cuya media sea inferior a 6!

ACTIVIDAD 3

Haz un pequeño resumen de lo que hemos hecho hoy.

1. Mi carácter es: (fórmula).
2. Dos profesiones adecuadas a mi carácter podrían ser:
3. Mi manera de trabajar-estudiar destaca en los campos de:
(anota los 4 campos con más puntuación).
4. Dos ejemplos de profesiones en los cuales estos hábitos y técnicas de trabajo son importantes podrían ser:
5. ¿Te gusta alguna de las profesiones que has anotado en el resumen?
Anota aquí la que más te guste:

ANNEX 4

EL MUNDO DE LAS PROFESIONES

ACTIVIDAD 1

Haced grupos de dos personas. Aquí tenéis una profesión: «Taxidermista» (se supone que no sabemos nada sobre esta profesión). ¿Qué preguntas haríais para llegar a saberlo todo sobre esta profesión? Formulad todas las preguntas que se os ocurran. Una vez escritas todas las preguntas mirad la ficha de información que os entregará vuestro profesor y buscad las preguntas que habéis formulado. Si alguna de vuestras preguntas no aparece en la ficha, escribidla en la línea de puntos del apartado correspondiente. Procurad responder a todos los espacios de la ficha de información.

FICHA DE INFORMACIÓN

1. ¿Quién es y qué hace este profesional?
 - 1.1. Definición de la profesión.
 - 1.2. Tareas más habituales.
 - 1.3. Lugar donde acostumbra a ejercer.
 - 1.4. Tipo de ambiente (ruido, luz, olores, temperatura, etc.)
 - 1.5.
2. ¿Cómo se accede a la profesión?
 - 2.1. Estudios previos necesarios.
 - 2.2. ¿Cómo se accede a la profesión?

2.3. Pruebas o exámenes para acceder a los estudios de la profesión.

2.4. Otros requisitos para acceder a los estudios:

- Cómo matricularse.

- Tipos de becas.

- Plazos/calendario.

- Documentos necesarios.

2.5.

3. ¿Dónde te puedes preparar?

3.1. Lugares dónde puedes prepararte para la profesión.

3.2. Tiempo/coste de matriculaciones y/o mensualidades.

3.3.

4. Planes de capacitación.

4.1. Estructura general del plan de estudios o capacitación.

4.2. Años-créditos de duración.

4.3. Tiempo-horas de práctica.

4.4. Tipo de prácticas que es necesario hacer.

4.5. Especialidades de la profesión.

4.6. Titulación que se obtiene.

4.7. Asignaturas claves/difíciles por cursos.

4.8.

5. Perfil del profesional.

5.1. Aptitudes necesarias.

5.2. Intereses profesionales más adecuados.

5.3. Valores y actitudes más favorables.

5.4. Características personales más convenientes.

5.5. Estrategias más habituales.

5.6. Aptitudes físicas adecuadas.

5.7. Nivel de esfuerzo, dedicación y/o riesgo.

5.8.

6. Salidas profesionales

6.1. Clase de ocupación (auto-ocupación, contratos empresa...)

6.2. Tipo más habitual de puesto de trabajo.

6.3. Situación actual de la profesión. Niveles de ocupación, paro...

6.4. Nivel o estatus económico-social.

6.5. Horarios laborales más frecuentes.

6.6. Estructura promocional dentro de la profesión.

6.7. Perspectivas de futuro de las ocupaciones de la profesión.

6.8. Reciclaje más frecuente.

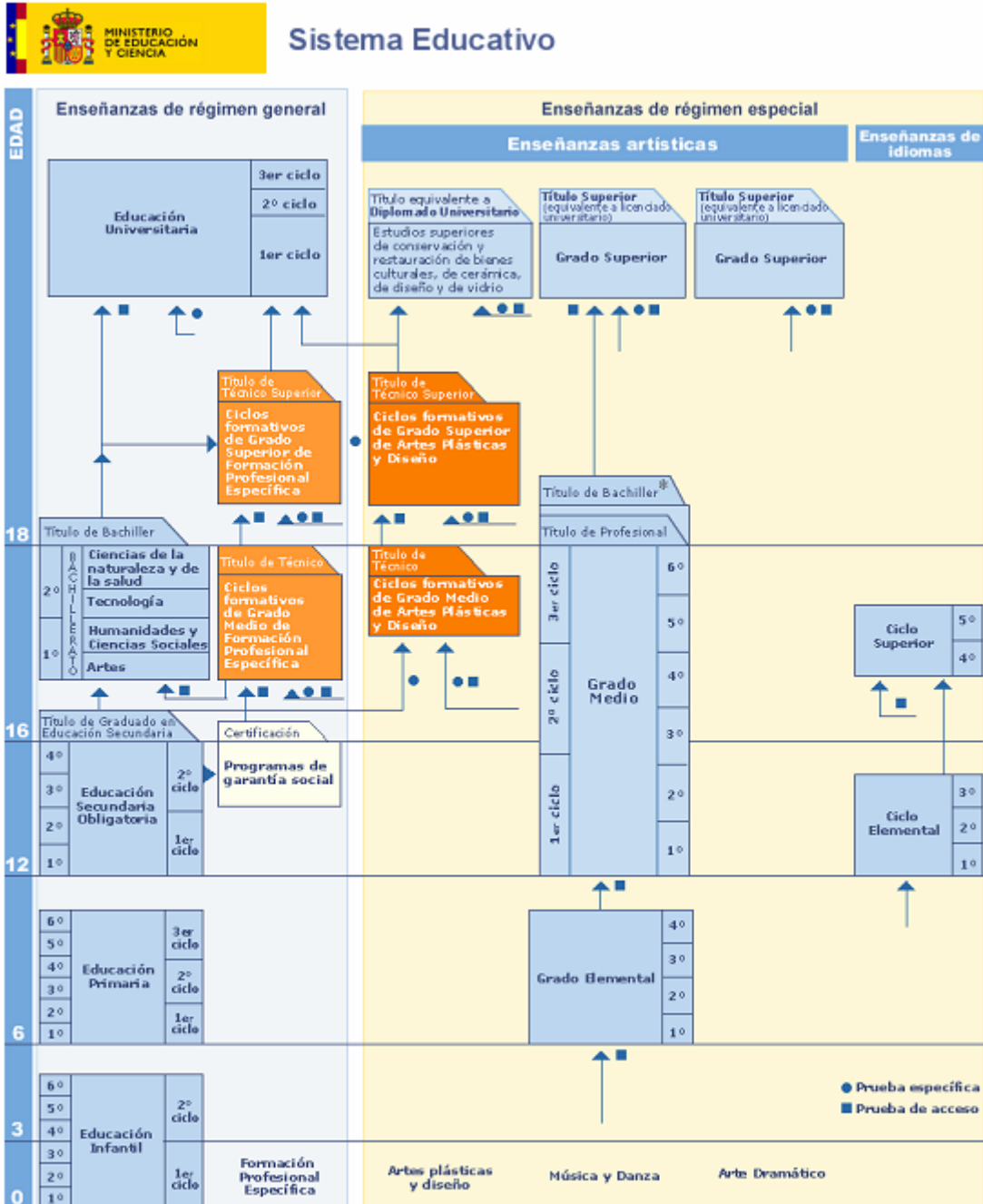
6.9.

.....

Una vez completada la ficha de información, poned en común con el resto de alumnos las preguntas que hayáis añadido en cada uno de los seis bloques. Completad la lista con las aportaciones de todos los grupos.

ANNEX 5

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL



* Con materias comunes de Bachillerato

ANNEX 6

¿QUÉ ME GUSTARÍA HACER?

¿QUÉ ME GUSTA HACER? CULTURA Y ENSEÑANZA

Señala con un círculo la respuesta que te parezca más adecuada según tus preferencias o intereses.

1.	¿Crees que tienes la paciencia suficiente para explicar cosas difíciles a gente que tiene dificultad para aprender?	SÍ NO
2.	¿Has visitado alguna vez, fuera de horario escolar, el patrimonio artístico y cultural de tu localidad?	SÍ NO
3.	¿Has estado alguna vez una tarde entera en una biblioteca buscando un dato que te interesaba?	SÍ NO
4.	¿Te gusta escribir cartas, artículos o un diario personal?	SÍ NO
5.	¿Compras libros con frecuencia e intentas estar al día de las novedades que salen?	SÍ NO
6.	¿Has enviado alguna vez una carta al director de un periódico para que se publique?	SÍ NO
7.	¿Pasaría parte de tu tiempo libre como monitor de jóvenes?	SÍ NO
8.	¿Tienes facilidad para expresar tus ideas? ¿Cómo prefieres hacerlo, por escrito o de palabra?	SÍ NO
9.	Si en la escuela se hiciera un programa de radio, ¿qué preferirías hacer, de guionista o de locutor?	
10.	De acuerdo con las respuestas señaladas, ¿crees que tienes interés por las profesiones relacionadas con el mundo cultural y educativo? (Razona la respuesta).	

¿QUÉ ME GUSTA HACER? CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Señala con un círculo la respuesta que te parezca más adecuada según tus preferencias o intereses.

1.	¿Te gusta leer sobre la historia de tu país o biografías de personajes históricos?	SÍ NO
2.	Cuando en tu grupo de amigos se produce algún problema, ¿te resulta fácil de comprender?	SÍ NO
3.	¿Te sientes atraído por los temas que estudian la conducta humana en los diferentes aspectos –F físico, intelectual, emotivo y de socialización?	SÍ NO
4.	¿Qué asignatura te gusta más, ciencias sociales o matemáticas? (Razona la respuesta)	

5.	¿Te gusta averiguar el porqué de las cosas?	SÍ NO
6.	¿Te mantienes informado leyendo habitualmente prensa o siguiendo la televisión?	SÍ NO
7.	Si te propusieran colaborar para resolver problemas sociales en tu barrio, ¿lo aceptarías?	SÍ NO
8.	¿Te interesas por las noticias de ámbito mundial y las sigues?	SÍ NO
9.	¿Te gustaría ser un profesional de la educación que pudiera investigar los métodos y técnicas de enseñanza?	SÍ NO
10.	A partir de las respuestas señaladas, ¿crees que tienes interés por las profesiones relacionadas con el mundo de las ciencias humanas y sociales? (Razona la respuesta).	

¿QUÉ ME GUSTA HACER? TÉCNICA Y TECNOLOGÍA

Señala con un círculo la respuesta que te parezca más adecuada según tus preferencias o intereses.

1.	¿Te consideras capaz de reparar una bicicleta?	SÍ NO
2.	¿Te encargas habitualmente de reparar los enchufes, los timbres o los pequeños problemas eléctricos que se producen en tu casa?	SÍ NO
	¿Te gusta hacerlo?	SÍ NO
3.	Cuando algún juego mecánico deja de funcionar, ¿lo desmontas e intentas repararlo?	SÍ NO
4.	¿Te gustaría decorar tú mismo tu habitación?	SÍ NO
5.	Si tuvieras un amigo arquitecto, ¿te gustaría ver cómo hace los planos y ayudarlo en tu tiempo libre?	SÍ NO
6.	¿Te gusta ver trabajar a los instaladores de televisión, los técnicos en reparaciones, los mecánicos, los electricistas, etc.?	SÍ NO
7.	¿Acostumbras a explicar las cosas con un esquema?	SÍ NO
8.	¿Tienes curiosidad por saber cómo funciona una máquina eléctrica o una calculadora?	SÍ NO
9.	¿Has pensado alguna vez cómo funciona una cámara fotográfica? ¿Por qué?	SÍ NO
10.	A partir de las respuestas señaladas, ¿Crees que tienes interés por trabajar en profesiones relacionadas con la mecánica y la tecnología? (Razona la respuesta).	SÍ NO

ANNEX 7: MODEL DE KRUMBOLTZ DE PRESA DE DECISIONS

PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

Inventario de destrezas para tomar decisiones
 (The Check List of Decision-Making Ability de Krumboltz)

APELLIDOS..... NOMBRE

 CURSO CENTRO

Todos los días debes tomar decisiones, tales como qué ponerte para ir al colegio, qué tomar a la hora de comer, cómo distribuir tu tiempo de estudio y tiempo libre, etc. Pero también, de vez en cuando, has de tomar decisiones importantes con consecuencias más serias, como por ejemplo, hacer una compra importante, elegir un tipo de estudios, prepararte para el desempeño de una profesión, etc.

Queremos que reflexiones sobre cuál es tu preparación o tu habilidad para tomar decisiones. Para ello habrás de contestar a estas sencillas preguntas, colocando una X en una de las tres casillas:

	POCO	REGULAR	MUCHO
1. ¿SABES DISTINGUIR ENTRE DECISIONES IMPORTANTES Y NO TAN IMPORTANTES?.....			
2. ¿TIENES CLARO QUÉ ES LO QUE VALORAS A LA HORA DE DECIDIRTE POR ALGO?.....			
3. ¿CONOCES CUÁLES SON LAS OTRAS POSIBLES SOLUCIONES ANTE TU NECESIDAD DE DECIDIRTE?.....			
4. ¿SABES PREVER LAS CONSECUENCIAS BUENAS O MALAS QUE SE DERIVARÍAN DE TU DECISIÓN?.....			
5. ¿TE SIENTES PREPARADO/A PARA ACTUAR?.....			
6. ¿SABES RECONSIDERAR EL PROBLEMA SI NO TE SALE BIEN EL PRIMER INTENTO?.....			

PRETEST

POSTEST

--

ACTIVIDAD 1

Ahora imagina el caso de un chico que quiere comprarse un ordenador: Pedro quiere comprarse un ordenador para hacer los trabajos del instituto. Tiene una semana para hacer la compra. Siguiendo el modelo de toma de decisiones que acabamos de presentar desarrolla las siguientes fases:

A. PLANIFICACIÓN
B. LLEVAR A CABO EL PLAN

ANNEX 8

ACTIVITAT: “EL ITINERARIO DE ANA”

EL ITINERARIO DE ANA Cuando Ana era pequeña quería ser maestra, después bailarina. Aunque pronto descubrió que ser modelo tenía que ser muy interesante. Cuando tenía 12 años decidió que la medicina sería su ocupación. Dudaba entre ser enfermera o ser médico, como el protagonista de la serie de televisión que veía cada día. Empezar el bachillerato no le supuso ningún esfuerzo extra, pero cambió su deseo de ser médico. Ahora lo que gustaba era la Física. La profesora de esta materia influyó en su decisión. Cuando tuvo que hacer la elección de opción letras o ciencias en el bachillerato, se enfrentó a su primer conflicto. Por un lado le gustaba la Física, pero por otro empezó a tener miedo de no ser lo suficiente inteligente. La mayoría de sus amigas eligieron la opción de letras, excepto una chica que era la empollona, mientras que la mayoría de chicos elegían la opción de ciencias. Al final, cuando eligió letras, se acabaron sus angustias y miedos, su familia le apoyó en esta decisión, que consideraba más femenina. Con el paso del tiempo Ana recordaría muchas veces las palabras de su madre: «Después te puedes dedicar a la enseñanza, piensa que el horario de trabajo te permitirá cuidar a tus hijos y tendrás las vacaciones al mismo tiempo que ellos. Para una mujer, la docencia es la profesión perfecta». Aunque en aquella época a Ana no se le pasaba por la cabeza el hecho de tener hijos. Ana hizo la carrera de geografía e historia y se especializó en historia del arte. Al acabar consiguió un trabajo como conservadora en un museo que le resulta muy interesante. Pero un hecho cambió radicalmente su vida laboral: su marido tiene la oportunidad de dirigir un proyecto muy importante en otra ciudad. La elección de vida de pareja o futuro profesional está clara para Ana. Deja su trabajo e intenta empezar de nuevo, en su nuevo domicilio. Ahora sólo tiene una oportunidad: trabajar de profesora en un centro privado. Durante tres años se dedica intensamente a su trabajo, primero como profesora, después como Jefe de Departamento de Ciencias Sociales. Nace su primer hijo en el momento en que le ofrecen la posibilidad de tomar la dirección del centro. Este cargo requiere una dedicación horaria que Ana no puede asumir. Es consciente de que la oportunidad es única, pero la rechaza. Ya tiene muchos problemas cuando piensa que su hijo pasa seis horas diarias en la guardería. Pablo, un compañero del trabajo que entró a trabajar en el centro unos meses después que ella, asume la dirección. él también hace poco que ha sido padre de una niña. Este hecho, dice Pablo, «me ha obligado a centrarme y a ser mucho más responsable profesionalmente, tener una familia pesa mucho». Fuente: Bertrán, P. y Figuera, P. Curs: Model de presa de decisions coeducatiu. Barcelona. ICE de la UAB.

ANNEX 9: ACTIVITAT: “MI PROYECTO DE VIDA”

MI PROYECTO DE VIDA (11)

Ya ha llegado el momento: tienes que diseñar tu proyecto de vida. Pero no tengas reparos, durante el curso has trabajado bastante para poder tomar ahora una decisión. Tienes que considerar los factores que puedan influir en este proceso. Estos factores sobre ti mismo/a ya los has descubierto durante las anteriores sesiones.

ACTIVIDAD 1

Piensa cuáles son tus valores e intereses. Escribe los valores que intentas conseguir a lo largo de tu vida.

Valores más importantes para mí:

En la sesión «¿Qué me gustaría hacer?» elegiste un campo profesional. Escríbelo aquí:

La profesión que más me gusta es:

ACTIVIDAD 2

Bien, una vez decidida la ocupación a la cual te quieres dedicar en tu futuro, tienes que descubrir qué tipo de estudios tienes que hacer y a qué nivel pertenecen: estudios secundarios o bien estudios universitarios. Describe tu itinerario académico.

Mi itinerario académico:

ACTIVIDAD 3

El futuro no son sólo los estudios, también tienes que tener en cuenta aspectos personales, familiares, laborales, económicos, de organización de la vida diaria, etc. Por tanto, tienes que plantearte las consecuencias de tu opción.

La opción de los estudios que he elegido tendrá estas consecuencias (positivas y negativas) en mi vida familiar, personal, laboral, económica, de organización de la vida diaria, etc.

ACTIVIDAD 4

Haced grupos de 4 o 5 alumnos. Cada uno explica al resto del grupo la reflexión que ha hecho. Después, los chicos y chicas del grupo darán su opinión sobre el proceso que ha seguido hasta ahora.

ANNEX 10: MODEL D'ENTREVISTA INDIVIDUAL PER A ALUMNES I DE GROUP COUNSELLING

Después de que el asesor te haya leído cada una de las frases, haz los comentarios que creas oportunos, libremente, y también pregunta lo que te parezca conveniente.

1. Mis padres saben mejor que nadie lo que yo tengo que estudiar.
2. Me pregunto con frecuencia para qué carrera podría servir.
3. Tengo muy poca información acerca de las ocupaciones que existen en mi entorno.
4. Para escoger bien, hay que pensar en las cosas buenas y malas que tiene cada carrera.

5. Si yo tuviera mucho dinero, no trabajaría.
6. Yo pienso escoger la carrera que me recomienden las personas que saben.
7. He asistido a charlas donde dan información vocacional.
8. Conozco los requisitos que se exigen para entrar en las carreras que me llaman la atención.
9. Hay que escoger una carrera en la que uno pueda llegar a ser famoso.
10. Una persona puede lograr cualquier cosa que desee si en verdad lucha por conseguirla.
11. Al momento de escoger una carrera, uno debe tomar en cuenta el trabajo o la profesión que desempeñan sus padres.
12. He preguntado a otras personas para que me aclaren dudas que tengo sobre las carreras.
13. Conozco bastante acerca de las carreras que se estudian en la región.
14. Es mejor no pensar mucho, y decidirse de una vez.
15. Lo mejor es probar varias ocupaciones y después escoger la que más me gusta.
16. La experiencia que uno ha tenido en la escuela o en el instituto, tiene mucho que ver con las carreras que debería escoger.
17. He leído artículos que hablan sobre las profesiones.
18. El trabajo es una actividad desagradable que tenemos que realizar por obligación.
19. Solo hay una ocupación adecuada para cada persona.
20. Tan fácil es triunfar en una profesión como en otra.
21. Con frecuencia me pongo a pensar como me iría si yo escogiera un trabajo o una carrera determinada.
22. He visitado sitios de trabajo para aprender más sobre las profesiones.
23. Los buenos profesionales siempre encuentran trabajo.
24. Después de uno decidirse por una carrera, no debería cambiarse para otra.
25. Quiero un trabajo fácil que me deje bastante tiempo para divertirme.
26. Cuando llegue el momento, yo decidiré, ahora no tengo por que pensar en el futuro.
27. He recibido la ayuda de un orientador, psicólogo o profesor, en asuntos vocacionales.
28. Estoy enterado de lo que significa nota de corte.
29. No sé que factores hay que tomar en cuenta para llegar a tomar una buena decisión.
30. Tengo dudas acerca de cuáles son mis verdaderas habilidades.
31. Yo creo que la universidad va a ser muy difícil para mí.
32. He consultado con mis padres acerca de la carrera que me conviene.

33. No sé cuales son las ocupaciones que están haciendo mas falta.
34. Ya decidí la carrera que voy a escoger.
35. Me gustan carreras muy diferentes.
36. Yo ya he pensado cual es el Centro que más me conviene para estudiar.
37. He consultado con mis profesores acerca de lo que me conviene.
38. Conozco las actividades que realizan los ingenieros, los economistas, y los sociólogos.
39. La mejor decisión es escoger aquella ocupación que produzca más dinero.
40. Si una persona no puede estudiar lo que quiere, se frustra para toda la vida.
41. Me siento bastante seguro de que el día de mañana, triunfaré en mi trabajo.
42. He intercambiado impresiones con compañeros o amigos, acerca de lo que pienso hacer, después que termine mis estudios.
43. Tengo bien claro cuáles son mis gustos y mis intereses vocacionales.
44. He aprendido a tomar decisiones de una forma sistemática y racional.
45. Estoy confuso acerca de lo que soy y de lo que debo hacer en el futuro.
46. Mis intereses vocacionales son contradictorios.
47. He procurado participar en experiencias de trabajo o en otras actividades, con el fin de explorar mis intereses y aptitudes vocacionales.
48. Estoy informado acerca de los salarios y beneficios que proporcionan las carreras que me interesan.
49. Para decidirse por una carrera o un trabajo, uno debe sentirse totalmente seguro de que le gusta y de que tendrá éxito.
50. Necesito hacer varios tests para saber qué carreras y ocupaciones se ajustan a mi manera de ser.
51. Me cuesta mucho decidir por mí mismo, ojala que hubiera alguien que me dijera lo que debo escoger.
52. He visto documentales o vídeos que tratan acerca de las profesiones.
53. Para tener éxito en el trabajo, hay que olvidar un poco los compromisos familiares y los de amistad.
54. Antes de decidir, trato de imaginarme como será el futuro y como me sentiré después de haber elegido.
55. He cambiado mucho de opinión, con relación a la carrera que me gusta.
56. Tengo la impresión de que sirvo para muy pocas cosas.
57. He solicitado catálogos, programas de estudio, o bien programas de becas a una o más instituciones.
58. Conozco las limitaciones, riesgos o desventajas de las carreras u ocupaciones que me interesan.

59. El temor a fracasar no me deja decidir con tranquilidad.
60. No me gusta ninguna de las carreras que conozco.

ANNEX 11: VALORACIÓ DELS ALUMNES SOBRE EL PROGRAMA D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

En una hoja en blanco y con expresión libre, anota ideas que te haya sugerido la realización de las actividades de este programa. Agradeceremos, sobre todo, la sinceridad y la crítica constructiva. Eso nos ayudará a mejorar en el futuro. Gracias.

- *Está muy bien porque te informa sobre cosas que antes desconocías.*
- *Ha sido muy positivo porque la decisión que he tomado es irme a estudiar una cosa que me gusta mucho y que creo que podría ser mi futuro.*
- *El programa ha estado muy bien porque lo explicaba todo claramente, sobre todo los tests y las explicaciones que se han hecho.*
- *Me ha gustado que han salido compañeros de clase para verlo todo más claro; ha estado muy bien. Y sobre la profesora que nos lo ha hecho he de decir que es muy comprensiva y sabe mucho. Es inteligente.*
- *Porque me ha gustado y se puede confiar en una persona misma, y también en la profe.*
- *Ha estado muy bien porque nos ha ayudado a enterarnos sobre la E.S.O., Bachilleratos y los ciclos formativos.*
- *Me ha gustado porque te ayuda a cosas mejores, decisiones, etc., y que te da direcciones y cosas para trabajar.*
- *Aprendes cosas que no aprendes en otras clases. La profesora se ha portado bien y es divertido hacer la clase con ella.*
- *Al principio, cuando se hacen los tests es un poco aburrido, pero cuando nos dan los resultados averiguas cosas que ni te imaginabas de ti.*
- *Está bien porque te enseña cosas, te conoces a ti mismo y recapacitas. Se ha hecho muy bien; no tengo crítica.*
- *Ha ido bien porque cuando salgamos de la E.S.O. iremos un poco «bien informados». Yo sugeriría hacer más entrevistas individuales para un mayor conocimiento de nosotros mismos. Esta profe nueva me «cae bien».*
- *Me ha gustado porque cada vez me conozco mejor y también a mis amigos.*

ANNEX 12: RESULTATS DE LES ENTREVISTES AMB L'EQUIP DOCENT, TUTOR I EQUIP DIRECTIU

QUADRE N° 1: NECESSITATS D'ORIENTACIÓ VOCACIONAL SEGONS ELS TUTORS I ELS EQUIPS DOCENTS DE QUART D'ESO

Presència d'eines d'orientació vocacional en els alumnes		
No 100%		
Necessitats percebudes		
	Sí 78,9%	No 21,1%
Necessitats	Sí	No
Informació de carrera	78,9%	21,1%
Informació Laboral	52,6%	47,4%
Informació personal	94,7%	05,3%
Interessos Vocacionals	78,9%	21,1%
Presa de decisiones	78,8%	21,1%
Planificació	57,9%	42,1%
Valors Laborals	73,7%	26,3%

QUADRE N°2: INTENCIÓ DE PARTICIPACIÓ I NIVELL DE FORMACIÓ PERCEBUT DELS TUTORS EN UN PROGRAMA D'ORIENTACIÓ VOCACIONAL

	Participació	Formació
Sí	84,2%	21,1%
No	15,8%	78,9%

QUADRE N° 3: QUALITATS DEL TUTOR

Qualitats	Sí	No
Empatia	94,7%	5,3%
Interrelació Personal	94,7%	5,3%
Bona Comunicació	89,5%	10,5%
Domini de Tècniques i Estratègies	42,1%	57,9%
Coneixements Psicològics	31,6%	68,4%

QUADRE N° 4: TIPOLOGIES D'ASSESSORAMENT

Tipus d'Assessorament	Sí	No
Grupal	57,9%	42,1%
Individual	57,9%	42,1%
Combinat	73,3%	26,3%
A través de Programes	63,2%	36,8%

QUADRE N° 5: NECESSITATS D'ORIENTACIÓ VOCACIONAL DELS ALUMNES SEGONS ELS MEMBRES (ACTUALS O QUE N'HAGIN ESTAT) DE L'EQUIP DIRECTIU

Necessitats	Sí	No
Informació de carrera	100%	0%
Informació Laboral	81,8%	18,2%
Informació personal	81,8%	18,2%
Interessos Vocacionals	100%	0%
Presa de decisions	100%	0%
Planificació	90,9%	9,1%
Valors Laborals	100%	0%

QUADRE N° 6: NECESSITATS D'UN PROGRAMA D'ORIENTACIÓ VOCACIONAL AL CENTRE SEGONS ELS MEMBRES (ACTUALS O QUE N'HAGIN ESTAT) DE L'EQUIP DIRECTIU

Necessitat d'Orientació Vocacional al Centre.		
Sí 100%		
Qüestions	Sí	No
Suport a un programa específic	100%	0%
Han desenvolupat accions d'orientació vocacional	45,5%	54,5%
Participaria en un programa d'orientació vocacional	90,9%	9,1%

QUADRE N° 7: PROFESSIONALS QUE HAURIEN D'ESTAR IMPLICATS EN EL PROJECTE SEGONS ELS MEMBRES (ACTUALS O QUE N'HAGIN ESTAT) DE L'EQUIP DIRECTIU

Implicats	Sí	No
Tutor	100%	0%
Alumnes	100%	0%
Orientador	54,5%	45,5%
Pares	100%	0%
Directius	90,9%	9,1%

QUADRE N° 8: RELACIÓ DE RECURSOS ADDICIONALS QUE POSARIEN A DISPOSICIÓ PER A LA IMPLANTACIÓ DEL PROGRAMA ELS MEMBRES (ACTUALS O QUE N'HAGIN ESTAT) DE L'EQUIP DIRECTIU

Recursos	Si	No
Espai físic	100%	0%
Temps	100%	0%
Tutors	100%	0%
Publicitat	72,7%	27,3%
Prestatgeria	54,5%	45,5%
(en general)	54,5%	45,5%
Orientador	54,5%	45,5%
Departament	27,3%	72,

d'Orientació	27,3%	7%
Mitjans audiovisuals		72,7%
extra		
Transport		

ANNEX 13: RESULTATS DELS TESTS

Presentem ara les resultats de freqüència absoluta de l'anàlisi dels trets de personalitat que han aparegut al llarg de la realització dels tests. La mostra és de 23 alumnes.

	Autoestima	Ansietat	Perseverança	Extraversió	Autocontrol
Baixa	2	13	9	4	8
Mitjana	20	7	9	13	12
Alta	1	3	5	6	3

En el següent quadre presentem els resultats de freqüència absoluta de l'anàlisi d'aptituds diferencials:

	Raonament	Verbal	Numèrica	Mecànica	Manual	Artística	Física	Perceptiva	Espacial	Social
Baixa	4	3	3	2	3	3	4	1	3	0
Mitjana	14	12	18	18	15	19	14	19	18	19
Alta	5	8	2	3	5	1	5	3	2	4

	Raonament	Verbal	Numèrica	Mecànica	Manual	Artística	Física	Perceptiva	Espacial	Social
Baixa	4	3	3	2	3	3	4	1	3	0
Nois	2	2	1	2	1	2	1	0	1	0
Noies	2	1	2	1	2	1	3	1	2	0
Mitjana	14	12	18	18	15	19	14	19	18	19
Nois	7	7	8	12	8	11	8	10	9	9
Noies	8	5	10	6	7	8	6	9	9	10
Alta	5	8	2	3	5	1	5	3	2	4

Nois	3	3	1	2	3	0	4	2	1	2
Noies	2	5	1	1	2	1	1	1	1	2