

Aprender a tomar
decisiones

Guía didáctica para el tutor



Ministerio de Educación y Ciencia

H/ 3532-1

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y
EVALUACION

Servicio de Documentacion, Biblioteca y Archivo

C/ San Agustín, 5 28014 MADRID

Telfono.: 3693026; Fax: 4299438

=====

FECHA DEVOLUCION

08 ABR. 1996

07 ENE. 1997

04 ABR. 1997

05 ENE. 1998

16 MAR. 1998

8 - JUN. 2000

18 FEB. 2003

H/3532-1

Aprender a tomar decisiones

DONATIVO

Guía didáctica para el tutor



Ministerio de Educación y Ciencia



NA-10794
2
-

R. 106.827



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-92-012-X

I. S. B. N.: 84-369-2068-6

Depósito legal: M-2705-1992

Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo



Por María Luisa Rodríguez Moreno
Área de Orientación del Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad
de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Prólogo

La capacidad de tomar decisiones es la más compleja y más completa de las capacidades humanas. En ella se presuponen y ejercitan muchas otras de las capacidades que caracterizan al ser humano: el conocimiento de la realidad, el manejo de la información y de la incertidumbre acerca de las posibles consecuencias de nuestras acciones, la adhesión a intereses y valores que merecen ser realizados, el análisis y previsión de las relaciones entre medios y fines, la motivación capaz de prestar energía a un esfuerzo, el saber hacer y proceder para llevar a cabo el curso de acción pertinente en cada caso.

Tomar decisiones no es asunto reservado a los políticos o a los ejecutivos. Es, en realidad, asunto de todos los días o, mejor, de toda vida humana, que en el día a día va configurándose a través de procesos —a veces implícitos, apenas conscientes— de decisión. Nuestras vidas se deciden, en mayor o menor medida, en lo que nosotros mismos decidimos. Ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro, es, seguramente, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes. La madurez para decidir es uno de los elementos esenciales, quizá el central, de la madurez personal.

→ El desarrollo de un currículo integral incluye educar a los alumnos en la capacidad de tomar decisiones, principalmente decisiones que les afectan a ellos mismos y a su futuro. Los currículos establecidos, principalmente el de la Educación Secundaria Obligatoria, contienen objetivos educativos de área y de etapa relacionados con esa capacidad. Por su carácter integrador de otras capacidades, de otros aprendizajes, así como por su clara conexión con el desarrollo personal, la educación para la madurez decisional pertenece a la dimensión educativa que responde a las ideas de tutoría y de orientación. Corresponde a todos los profesores, pero de modo especialísimo a tutores y orientadores, fomentar esa madurez, que, en la edad de la adolescencia, empieza a constituir ya un supuesto previo indispensable para emprender, con responsabilidad y con expectativas de acierto, itinerarios educativos que contribuirán a definir el futuro lugar social del adolescente de hoy.

Para ayudar a los profesores en su labor orientadora, educativa de la madurez decisional de los alumnos, sobre todo en la adolescencia, y para los propios alumnos, serán de gran utilidad las propuestas que María Luisa Rodríguez, Catedrática de Orientación Vocacional y Formación Profesional en la Universidad de Barcelona, presenta en este libro, o mejor, en el conjunto de tres volúmenes que, con diferentes destinatarios o usos, integran esta obra que el Ministerio de Educación y Ciencia se complace en publicar: *Aprender a tomar decisiones*, con su cuadernillo para el alumno y la correspondiente guía didáctica para el tutor, y el libro *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*, que proporciona el marco teórico y científico de las otras dos publicaciones. Alumnos y profesores encontrarán aquí propuestas prácticas concretas, a la vez que bien fundamentadas en un marco teórico solvente, para su respectiva labor de aprender y de enseñar a adoptar decisiones.

ALFREDO FIERRO

Subdirector General de Programas Experimentales

Índice

	<i>Página</i>
Introducción	9
La estructura de esta Guía	11
1. Informaciones básicas y conceptuales	11
a) Vocabulario útil o glosario de términos más frecuentes	11
b) Preguntas que pueden surgir a lo largo del proceso de toma de decisiones	13
c) Algunas situaciones decisorias.....	14
2. Guía didáctica y sugerencias metodológicas específicas para cada Unidad.....	15
Unidad introductoria.....	15
Unidad 1: Definir un problema.....	17
Unidad 2: Establecer mi plan de acción	19
Unidad 3: Conocer mis valores.....	20
Unidad 4: Conocer mis aptitudes.....	22
Unidad 5: Cómo me veo y cómo me ven	24
Unidad 6: Conocer mi personalidad.....	26
Unidad 7: Conocer mi rendimiento escolar.....	29
Unidad 8: Identificar los diferentes caminos y alternativas.....	32
Unidad 9: Descubrir los riesgos de las decisiones.....	35
Unidad 10: Eliminar alternativas y decidir.....	37

Introducción

Tomar decisiones es una tarea diaria e inexcusable a lo largo de toda la vida. Decisiones que pueden ser íntimas y que tomamos en segundos, o decisiones realmente importantes que nos exigen gran concentración y reflexión responsable. En general, tendemos a querer decidir nosotros mismos sobre lo que afecta de verdad a nuestras vidas, pero a veces dejamos cómodamente que otros las tomen en nuestro lugar.

Decidir acertadamente conlleva una cierta dosis de habilidad y de conductas acertadas. En el ámbito afectivo, supone conocer *qué es lo que valoramos* y tener muy clara nuestra escala de valores, además de ser conscientes de *qué es lo que los otros valoran* respecto a una situación que afecta a un conjunto de personas o un grupo social. También supone una aceptación de riesgos y de imponderables a los que debemos enfrentarnos con coraje y con realismo. Desde la perspectiva cognitiva es preciso el conocimiento a fondo de la situación, que nos permita analizarla, sintetizarla y evaluarla en toda su complejidad.

El cuaderno *Decide* proporciona al orientador o al tutor una herramienta de trabajo para enseñar a tomar decisiones a la vez responsables, creativas y personales. Esta herramienta va a mostrar cómo un adolescente puede conocerse a sí mismo, puede clarificar sus valores y puede sopesar los inconvenientes o las ventajas de su precipitada o reflexiva decisión final. La estructura básica está fundamentada en base a las aportaciones de J. D. Krumboltz, en cierto momento ampliadas por las de H. B. Gelatt y por los orientadores de la escuela británica (A. G. Watts, W. Law, etc.) y, desde luego, adaptada al contexto español.

El curso estratégico de esos modelos de enseñanza para descubrir cómo tomar correctas decisiones se entrelaza con las directrices del *practicum* que ciertos alumnos universitarios de la especialidad de Orientación Educativa están desarrollando en sus últimos cursos de la carrera de Pedagogía.

Ésa sería, pues, la novedad más significativa de este *Cuaderno*: que es una herramienta con doble utilidad: enseñar a los orientadores en formación a enseñar a sus orientados a tomar decisiones.

Las Unidades que se van desgranando en el Cuaderno responden a la siguiente sucesión:

1. Introducción a la toma de decisiones (Unidad introductoria).
2. Definición del problema decisorio (Unidad 1).
3. Establecimiento de un plan de acción (Unidad 2).
4. Conocimiento de sí mismo y clarificación de valores (Unidades 3 a 7).
5. Investigación de las posibilidades al alcance (Unidad 8).
6. Descubrimiento de las consecuencias y riesgos (Unidad 9).
7. Decisión final (Unidad 10).

El éxito en la vida futura de nuestros alumnos depende, en buena parte, del tipo de decisiones que sean capaces de tomar cuando ocupen su puesto en la vida laboral, afectiva y personal en la edad adulta. Decisiones que afectarán no sólo a sus vidas, sino a las de los que los rodean o de ellos dependan. Por otra parte, la renovación de las Enseñanzas Secundarias tiene la ventaja de hacer más flexible, más ágil el proceso selectivo de créditos académicos, de módulos profesionales, pero también tiene el inconveniente de exigir, a cada paso, tomar decisiones a corto plazo y aparentemente sencillas, pero que en ciertas circunstancias podrían devenir irreversibles.

La tarea y la responsabilidad del orientador está, pues, planteada y es, de hecho, inevitable.

La estructura de esta Guía

Esta “Guía Didáctica para el Tutor” está compuesta por los siguientes apartados:

1. Informaciones básicas y conceptuales para el tutor u orientador.
2. Guía didáctica y sugerencias metodológicas distribuidas por Unidades.

1. Informaciones básicas y conceptuales

a) Vocabulario útil o glosario de términos más frecuentes

- *Alternativas*: Elecciones, maneras de actuar, posibilidades al alcance.
- *Conocimiento de sí mismo*: Conocer las propias aptitudes, intereses, valores y actitudes.
- *Consecuencias*: Resultados directos y esperados de la decisión que uno tome o de las opciones que uno elija.
- *Decisión*: Acto de escoger entre varias posibilidades o alternativas diferentes.
- *Decisiones críticas*: Decisiones importantes o específicas para una situación dada.
- *Estrategia*: Modelo para tomar decisiones. Caminos sugeridos.
- *Orientador*: Persona que guiará al alumno en su proceso de aprender a decidir. Puede ser también el tutor.

- *Problema*: Situación que se plantea como interrogante o incentivadora de una decisión que es preciso tomar.
- *Riesgo*: Contingencia desfavorable a la que está expuesto el que decide. Peligro incierto. Grado de aceptación de los eventos desfavorables.
- *Valor*: Algo que una persona cree que es importante. Ideas en función de las que una persona actúa.

b) Preguntas que pueden surgir a lo largo del proceso de toma de decisiones

Estas preguntas sirven para clarificar los conceptos sobre los que conviene detenerse y reflexionar. Se pueden sugerir también a los alumnos, en grupos o individualmente. Se pueden usar para incentivar la creatividad de los/as estudiantes y para aumentar el número de actividades de cada Unidad.

Definir el problema

- ¿Cuál es el nudo de la cuestión?
- ¿De qué asunto trata el problema?
- ¿Cuál es la dificultad más grave?
- ¿Por qué es necesario decidirse?
- ¿Qué cosa no se considera problema?
- ¿Quién está implicado en él?
- ¿Quién, qué, cuándo, dónde, por qué?
- ¿A qué otra situación se parece?
- ¿Cuál es la situación real?
- ¿Qué es lo que estoy intentando resolver?

Establecer el plan de acción

- ¿Qué es lo que me importa?
- ¿Qué estoy decidido/a a hacer?
- ¿Qué es lo que soy capaz de conseguir?
- ¿Qué es lo que quiero evitar?
- ¿Qué limitaciones tengo de tiempo, espacio, dinero, libertad, recursos?
- ¿Qué riesgos soy capaz de asumir?

Conocer quién soy y clarificar más valores

- ¿Cuál es mi principal cualidad?
- ¿Qué defectos tengo?
- ¿Qué aptitudes generales requiere de mí la resolución de ese problema?
- ¿Qué habilidades específicas tengo que poseer?
- ¿Cuáles son mis calificaciones escolares?

- ¿Mi nivel de rendimiento es el que preciso para resolver ese problema?
- ¿Qué cosas son las que yo valoro?
- ¿Son las mismas que valoran los demás?

Investigar diferentes alternativas

- ¿Qué opciones tengo?
- ¿Cuál me interesa más?
- ¿Cuál me interesa menos?
- ¿Cómo se puede resolver ese problema?
- ¿Cuáles son todas las alternativas posibles?
- ¿Cómo podría resolver...?
- ¿Qué es lo más importante?
- ¿Cuál es el límite máximo a mis posibilidades?

Descubrir los riesgos

- ¿Qué podría ocurrirme si tomara esa opción?
- ¿Qué cosas buenas/malas pueden ocurrirme?
- ¿Qué resultados puedo prever?
- ¿Qué resultados pueden los demás prever por mí?
- ¿Quién deberá pagar mis errores?
- ¿Quién tiene la responsabilidad de mis decisiones?
- ¿Podría equivocarme? ¿Cómo?
- ¿Cómo podría cambiar los resultados?

Eliminar alternativas y decidir

- ¿Cómo puedo establecer lo que es prioritario?
- Esta opción, ¿satisfará mis valores o mis prioridades?
- ¿Es la opción que más me conviene?
- ¿Conseguiré mis objetivos?
- ¿Qué resultado me gustaría más?
- ¿Qué resultado me satisfaría más?
- ¿Es la opción que coincide más con lo que yo quiero?
- ¿Cómo haré esto?
- ¿Cómo empezaré a hacerlo?
- ¿Qué ayuda necesito?
- ¿Es el mejor momento para actuar?

c) Algunas situaciones decisorias

El tutor puede recoger situaciones de la propia vida real de los niños y de los adultos. Hay casos de tipo personal, así como de tipo político o de tipo institucional. Lo interesante es que los alumnos practiquen diferentes casos de toma de decisión en situaciones variadas, y así luego serán capaces de transferir sus habilidades a otros momentos o casuísticas de su vida. El listado siguiente es tan sólo una sugerencia. El orientador, con ayuda de sus tutelados, puede ir añadiendo infinitas variedades y relatos.

Casos de problemas decisorios

Pepi se aburre con su pandilla. Está sentada en corro alrededor del grupo sin decir nada y cree que lo mejor será marcharse. Pero teme herir los sentimientos de la monitora. También ocurre que hay pocas chicas en el grupo, que si ella abandonara las otras se quedarían muy solas y hasta se desanimarían, con lo cual la pandilla incluso corre el peligro de desaparecer.

Antonio es un chaval muy majo. Saca notas altas en las asignaturas y además es buen deportista, pues ha estado en el equipo ganador de baloncesto. Este curso resulta que los componentes del equipo se han empezado a mofar de sus calificaciones y le llaman el "genio". A él todo esto no le gusta, pero no sabe qué hacer ante esta situación.

Una plaga de insectos parásitos está invadiendo unas viñas en una región agrícola. Se da mucha prisa y su voracidad destruye rápidamente las cepas. Las autoridades no saben si echar insectida o no, pues si se dispersa mucho, su efecto puede ser nocivo para la gente que vive por allí. En cambio, si no se desinsectan las zonas afectadas, los agricultores perderán sus cosechas, el vino y la uva serán más caros y, además, la plaga podría contaminar regiones limítrofes.

Eulalia trabaja unas horas para sus padres, al salir de la escuela. Puede echar mano de algún dinerillo y comprarse las cosas que le apetecen. Pero esto no le deja tiempo para salir con sus amigas y amigos ningún día de la semana.

Hoy se va a votar en clase para saber quién será el representante de los alumnos. A Raúl le gustaría serlo y está intentando ganar la votación y salir elegido. Le gustaría votarse a sí mismo, pero teme que si alguno sospecha que se votó a sí mismo, se le invalide la candidatura. Tampoco desea votar a otro y facilitarle un voto extra.

Nati es muy aficionada a la fotografía y al diseño. Está ilusionada, porque al acabar octavo curso de E. G. B. estará en condiciones de matricularse en una rama de Formación Profesional dirigida a audiovisuales e imagen. Pero su familia no desea en absoluto que deje de cursar el Bachillerato que tienen ya previsto que haga. Su tutor le aconseja que sería más adecuado hacer F. P. Sus padres, en vista del excelente rendimiento de Nati en las asignaturas, le exigen que haga el Bachillerato.

El tutor deberá incitar a los alumnos de la clase a que piensen y definan situaciones decisorias que pueden ser relevantes para su futuro. A partir de esos planteamientos ir trabajando Unidades de la Guía e ir inventando nuevas estrategias y modos de llegar a decisiones finales, eliminando racional y razonadamente las alternativas que no sean válidas.

2. Guía didáctica y sugerencias metodológicas específica para cada Unidad

Unidad introductoria

Objetivo

El alumno habrá de ser capaz de planificar su estrategia decisoria, conociendo los pasos que hay que dar, relacionándolos con su vida cotidiana real y concienciando el sentido de lo que es una decisión.

Concepto

Ayudándole a reflexionar sobre las decisiones que diariamente toma cualquier persona (niño, adolescente o adulto), habrá que ir guiando al orientado hacia la comprensión de la importancia absoluta o relativa de las decisiones (en los momentos del día, del curso escolar y de la vida en que hay que decidir) y los sentimientos diversos que emergen a la hora de enfrentarse a una decisión más o menos problemática.

También esta Unidad introduce, con actividades más o menos atractivas y con ejercicios aplicados, cuál es la progresión de una estrategia decisoria al estilo de la teoría social del aprendizaje de toma de decisiones vocacionales de Krumboltz (decidir, establecer un plan de acción, conocerse a sí mismo y las propias potencialidades, investigar las alternativas al alcance del que va a decidir, descubrir y sopesar los riesgos a los que se enfrenta y eliminar lo que no convenga para, finalmente, decidir). De estos pasos se puede crear el acróstico DECIDE, que es el que da el nombre al Cuaderno.

Procedimientos metodológicos

El tutor presentará el Cuaderno de Trabajo al grupo de alumnos. (También permite la aplicación individual.)

Se expone qué diferencia hay entre decisiones importantes y no tan importantes. Se procede a realizar, con sosiego y en el clima relajado de la hora de tutoría, una serie de ejercicios variados:

- 1) Un calendario para señalar la toma de decisiones diarias.
- 2) Una descripción de lo que va a hacer a lo largo del curso con su tutor en el Programa de Orientación. Es decir:
 - a) Conocerse a sí mismo.
 - b) Recoger información personal, académica y laboral.
 - c) Ayudarse a sí mismo extrayendo conclusiones y haciendo inferencias.
- 3) Una ejemplificación de los lugares donde cabe la posibilidad de decidir.
- 4) Una reflexión sobre lo que se siente ante diferentes tipos de situaciones decisorias.
- 5) Una descripción de las decisiones que toman otras personas.
- 6) Una historieta sobre un adolescente que no sabe qué decidir al terminar sus estudios y un cuestionario adjunto a ella.

Sugerencias

En el aula se pueden crear muchísimas actividades producto de la imaginación del tutor y de sus tutelados. Por ejemplo:

- Recortar de los periódicos frases que expresan decisiones tomadas por ciertos personajes y comentarlas.

- Escribir frases en el encerado que reflejen sentimientos y opiniones de los alumnos.
- Inventarse un caso problemático de una persona que ha de decidir algo.
- Hacer un listado de decisiones muy importantes y someterlo a discusión.
- Hacer dibujos y expresar artísticamente algún concepto sobre la abstracción "Decidir". O confeccionar *collages* sobre sus sentimientos positivos y negativos a la hora de enfrentarse a una decisión.

Materiales

Las 16 páginas correspondientes a la Unidad introductoria.

Unidad 1: Definir un problema

Objetivo

Al final del estudio de esta Unidad el alumno habrá de ser capaz de distinguir qué es una situación problemática de otra que no lo es. También se habrá de intentar que sepa definir brevemente, en pocas palabras, la esencia de dicho problema. Conviene que, a partir del planteamiento de variadas problemáticas, la Unidad vaya guiando al alumno hacia el descubrimiento de un problema de elección de estudios o de profesión (u oficio).

Concepto

Al enseñar a personas poco experimentadas vitalmente cuál es la esencia de un problema, el orientador cuidará de ir guiando el proceso mental del grupo con preguntas que centren el trabajo y los ejercicios. Identificar el problema se hará con cuestiones como: “¿Cuál es la idea principal? ¿De qué trata? ¿Por qué decimos que es un problema? ¿Es tan grave el problema que precisa una toma de decisión? ¿Por qué esto no vale la pena considerarlo como un problema? ¿Quién está comprometido en ello?, etc.

Más adelante, si el tutor cuenta con horas para trabajar con comodidad, se pueden revisar las respuestas a las actividades del *Cuaderno* y replantear uno o varios de los problemas que surgieron como más inquietantes en el grupo-clase. Entonces habría que guiar las inducciones del alumnado con preguntas como “¿Quién, por qué, dónde, cómo, cuándo, qué... es lo que está subyaciendo detrás de esta situación problemática? ¿A qué otro tipo de problemas sería comparable? ¿Es un problema que me atañe directamente? ¿Es un problema real? ¿De veras me compete a mí resolverlo pronto?, etc.

Procedimientos metodológicos

Todo el discurso alrededor de la persona sobre la que cae la responsabilidad de plantear y resolver el problema puede propiciarse con actividades que pidan de los alumnos que se comprometan a admitir su protagonismo en la resolución de los mismos.

No obstante, hay problemas que vienen dados por la misma dinámica escolar o social, otros que se originan en la misma persona y otros que surgen debido a la evolución de los intereses y actitudes (conscienciación de nuevos problemas y del mismo sujeto de la orientación).

En la Unidad 1 se trata de definir qué es un problema y se propone un listado para calificar la importancia de disfrutar situaciones problemáticas.

Otro ejercicio es la explicitación al pie de la letra de definiciones de problemas que puedan interesar a adolescentes.

Siguiendo con el proceso de toma de decisiones de Krumboltz se inicia tímidamente al alumno en los pasos que —bien desgranados y profundizados— le guiarán hacia la eficaz resolución de su o sus problemas.

El tutor podrá usar multitud de casuísticas de problemas y estrategias decisorias de diferentes jóvenes de su edad.

Se ha procurado que siempre estén representados los dos sexos compensadamente.

Después de dichos casos, se incide en lo que pueda ser el problema académico más importante para el orientado que ejecuta el *Cuaderno*, comparándolo con otros ámbitos de la vida laboral y académica.

Sugerencias

Este *Cuaderno* trata de pasar lo más sintéticamente posible sobre cómo definir un problema y distinguirlo de aquello que no lo es. Pero quizá algunos tutores consideren que hay

que reforzar el hecho de que elegir qué estudios cursar al término de la enseñanza obligatoria, o de la enseñanza secundaria postobligatoria, es un *auténtico* problema.

Si existe esa necesidad de incidencia conviene, pues, crear nuevos ejercicios —individuales y en grupo— que pongan de manifiesto cuán irremediable o irreversible puede devenir un planteamiento errado de un problema si se trivializa o se deja su resolución en manos de personas no responsables.

Los mismos alumnos pueden inventar historias o casos de jóvenes y adultos que fracasaron (o tuvieron éxito) según hubieran planteado mal o bien el problema de partida.

Recursos complementarios sugeridos

Organigramas en el encerado, cuentos literarios cortos en que se vea el desenlace de una historia de crisis o de angustias humanas, lectura de algún cómic para inducir cuál es el problema que preside toda una historieta, cuestionarios, fichas de simulación, atribución de un problema juvenil a un adulto y viceversa, etc.

Todas las aportaciones teóricas de H. B. Gelatt parten del establecimiento del problema y de la recogida de datos correcta como condición indispensable para poder avanzar.

Unidad 2: Establecer mi plan de acción

Objetivos

Al término de esta Unidad, el alumno deberá ser capaz de diseñar una estrategia activa o un organigrama que muestre intuitivamente las vías resolutorias de un problema. Deberá estar entrenado para adquirir cierta claridad en el proceso y en las fases.

Concepto

Aquí lo importante es demostrar que escribiendo un plan, anotando las fases y las actividades que habrá que hacer, se estará más seguro de uno mismo y se podrá ver con mayor claridad lo simple o lo complejo de una estrategia calculada. Es decir: la ayuda que el orientador intenta ofrecer con la Unidad 2 es la de adquirir cierta habilidad previsora, preventiva de cualquier olvido u omisión. En el fondo el plan de acción es un micromodelo de lo que va a ser todo el proceso decisorio (por muy largo que sea).

Se trata de hacer consciente al alumno de las ventajas que podrá obtener si es capaz de planificar previamente y de hasta qué punto su intencionalidad verá aumentada la eficacia del proceso decisorio: perderá menos tiempo en consultar a otros, será más autónomo en sus estrategias, dispondrá de todo el conjunto de alternativas posibles, sin olvidarse ninguna, sabrá dosificarse el tiempo de actuación, etc.

Procedimientos metodológicos

Partiendo de una definición pragmática de lo que es una planificación, se presentan varios casos de personas que —conocido su problema— se esfuerzan en aclarar su estrategia decisoria.

El caso de Trini trata de planificar una acción que resuelva un problema afectivo-social.

El caso de Javier está más centrado en un problema de consumismo y de adquisición de un bien útil para los estudios.

El caso de Antonio trata de un intento de superación de sí mismo (por cierto muy frecuente en personas que luego han llegado a ser afamados campeones del deporte, por ejemplo).

Cada uno de los casos está presentado de tal modo que exija respuestas escritas a lo largo de la Unidad.

La síntesis intenta iniciar al orientado hacia la planificación de una estrategia que resuelva su proceso de toma de decisión académica cuando se acerque el final de sus estudios. Éste es un ejercicio que habrá de ser muy cuidadosamente guiado por el tutor. Si el alumno no se viera capacitado para hacerlo, déjese para el final del *Cuaderno* una vez el alumno haya estudiado las Unidades 8, 9 y 10.

Sugerencias

Se pueden crear nuevas casuísticas y nuevas situaciones. Guías como las suizas, canadienses, norteamericanas y otras proporcionan sugerencias adaptadas a diferentes grados (Primaria, Secundaria, Superior) de la enseñanza. Existe una relación de esos materiales en la obra de M. L. Rodríguez (1991) *Enseñar y aprender a tomar decisiones*, Dirección General de Renovación Pedagógica, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

También existen interesantes sugerencias en guías dedicadas a la orientación de problemas específicamente femeninos.

Recursos complementarios sugeridos

Guías, bibliografía de orientación preventiva, programas de desarrollo vocacional, programas de desarrollo infantil, unidades dirigidas a enseñar a resolver problemas de supervivencia (*lifeskills*) o habilidades de vida, etc. Películas sobre hombres o mujeres que se han superado a sí mismos. Por ejemplo, “Carros de fuego” o parecidas.

El mismo alumno podrá traer a la clase recortes de prensa, noticias, etc., sobre las que desarrollar planes de acción simulados.

Unidad 3: Conocer mis valores

Objetivo

El alumno habrá de ser capaz de reconocer sus propios valores y de reflexionar sobre la incidencia directa de ellos en sus tomas de decisión y en la asunción de riesgos personales.

Concepto

Las personas trabajan mejor en algo que sea importante para ellas. Esta Unidad está redactada para ayudar a los alumnos a tener una visión panorámica de lo que es más importante en la vida de una persona. Que puede no coincidir en absoluto con la escala de valores de otra.

El tutor tiene que partir de la base de que los sentimientos y el compromiso personal tienen una enorme importancia a la hora de elegir una actividad (académica y/o laboral). También ha de quedar claro que los valores son muy poco dependientes de la información ocupacional y de los intereses profesionales, y en cambio se forman sobre la base de la ética y de los comportamientos sociales en el marco familiar y escolar.

Los valores inciden también, cómo no, en la dedicación de los alumnos a su tiempo de ocio, cosa que al orientador le conviene tener muy asumido para poder transferir del campo laboral al del tiempo libre estos marcos generales de referencia que son las escalas de valores.

Esta Unidad trata de: *a)* Definir qué es lo que entendemos por clarificar valores; *b)* Cómo distinguir entre lo que uno aprecia o lo que uno desprecia; *c)* Cómo concienciar los porqués de una valoración, y *d)* Hasta qué punto lo que se valora más es lo que más incidirá, tarde o temprano, en la elección vital, académica o profesional.

El orientador o tutor deberá conocer las variadísimas posibilidades que tiene en el aula de desarrollar habilidades individuales y grupales de clarificación y de reflexión sobre valores. También habrá de saber que hay toda una serie de ellos estrechamente relacionados con la futura elección profesional de un adolescente, y que ésta debe estar tratada con una perspectiva como mínimo de a medio plazo. Esos valores serían, fundamentalmente: valorar lo práctico, la seguridad, los valores sociales y de colaboración, los de búsqueda de reconocimiento y atención, los de deseo de influencia, notoriedad y poder, los científicos, los estéticos y los de rendimiento, competitividad y autorrealización.

Se trata de ir trabajándolos (uno a uno) con los alumnos y sobre todo de relacionarlos con su incidencia en la posterior toma de decisiones. Por otra parte, cada valor podría ser subdividido en otros subvalores que lo complementan y afianzan.

Procedimientos metodológicos

El tutor encontrará en esta Unidad un inventario de 12 definiciones de grupos de valores con expresión de los más comunes o de los que mejor pueda conocer o comprender un joven entre catorce y diecisiete años (hasta 31 valores). Deberá crear un clima apropiado de clase (por ejemplo, trabajo en grupo de dos en dos) y pedir que cada uno califique entre 1 y 3 el grado en que estima la importancia de cada grupo de valores. Luego puede hacerse una puesta en común y comentar los que son menos coincidentes, más coincidentes o los que no hayan sido bien comprendidos.

El ejercicio siguiente pide que el alumno ordene de más a menos los valores del inventario anterior. Escribirá cinco de entre los más valorados y cinco de entre los menos valorados.

Se insiste en que según lo que se valore, eso será la vía marcada hacia un Bachillerato o una Formación Profesional, o entre la elección de asignaturas teóricas o módulos profesionales varios.

Otro ejercicio exige cruzar una profesión u oficio con siete valores. Se ha procurado que cuatro de estos trabajos sean oficios y tres sean profesiones a las cuales sólo se puede acceder con estudios superiores.

El ejercicio típico de la “persona que admiras” es también incluido en este proceso, solicitando que se exprese su profesión actual.

Los valores que emergen de los *desiderata* de la imaginación, o utopías mentales de los jóvenes, son también un buen indicador de aquello que alguien sueña o desea alcanzar tarde o temprano y que, de hecho, puede marcar sus inquietudes y angustias personales. Son los ejercicios condicionados a: “si fueras...” “si tuvieras...”, “si pudieras...”. Y nos sirven para contrastar con la realidad académica y laboral cotidiana. El tutor no debe olvidar nunca el preguntar los “porqués” de esos *desiderata*, para enriquecer las conclusiones y para derribar estereotipos.

Reconocer los valores personales y sopesarlos es lo que puede trabajarse con otros inventarios más concretos, centrados en actividades de la vida diaria en ambientes en los que los adolescentes y jóvenes deambulan durante el día, la semana o el curso, siempre contrastándolos con los de las demás personas (compañeros, padres, profesores). Conviene utilizar técnicas de simulación en que se fuerce a pensar en situaciones límite en que hay que dudar más o menos dialécticamente entre dos valores muy importantes.

En la *Síntesis de la Unidad* se hace reflexionar sobre todo el proceso anterior, y fundamentalmente se incita a paralelizar los valores con las materias de estudio y con las profesiones futuras.

Ni qué decir tiene que caben metodologías individualizadas en grupo, técnicas de simulación, estudio y discusión de casos y otros cuyo uso dependerá de la creatividad del tutor y de los recursos escolares.

Sugerencias

Se pueden crear muchos otros ejercicios. Por ejemplo:

1. “Estoy orgulloso de...”, en que cada alumno escribe en pocas líneas lo que piensa de sus propios valores y la incidencia que éstos puedan tener sobre el bienestar de los demás.
2. Estudio y comentario de casos hipotéticos de profesionales o intelectuales que valoran más una cosa que otra.
3. Identificar los valores actuales de un ciudadano español usando los titulares más significados de la prensa diaria o los artículos que parece tienen más atractivo para la gente “de la calle”.
4. Ejercicios que relacionen una decisión con un valor específico, comentando diferentes historias de distintas personas cercanas a los intereses de un joven.
5. Ejercicios que ayuden a clarificar al máximo (reduciendo) la escala de valores del propio alumno, etc.

Recursos complementarios sugeridos

Son los más sencillos los de papel y lápiz, el diálogo entre los mismos compañeros de clase, el encerado, recortes de prensa, y quizá si se tiene a mano algún filme en que sea muy relevante la lucha por la consecución de algo que se valora a ultranza. Para ampliar conocimientos e ideas el tutor puede acudir a los trabajos que en la Universidad de Barcelona está dirigiendo desde hace varios años la doctora Margarita Bartolomé, tales como los de M.^a Ángeles Marín Gracia, Delio del Rincón, Trinidad Donoso y otros muchos, que obran en la Biblioteca de la Facultad de Pedagogía como Tesis de Doctorado y similares. En España existe bibliografía al respecto en las revistas de Pedagogía más afamadas, y editoriales conocidas en el ámbito de la educación.

Unidad 4: Conocer mis aptitudes

Objetivo

El alumno habrá de ser capaz de comprender que las personas poseen un bagaje intelectual, unos condicionamientos físicos y unas inclinaciones naturales hacia el esfuerzo (o no) que les hace más aptos para ciertos tipos de estudios o de trabajos. También irá desenrollando el ovillo de sus propias aptitudes para contrastarlas con la subsiguiente selección de opciones.

Concepto

Se trata de explicitar muy claramente que el nivel de satisfacción laboral está correlacionado positivamente con las aptitudes que una persona tenga. Y que estas aptitudes deben encajar lo más perfectamente posible con las demandas económicas o profesionales.

Es también muy importante ir dejando claro, a lo largo de todo el *Cuaderno para aprender a tomar decisiones*, que el éxito en los estudios y en los trabajos descansa fundamentalmente en el esfuerzo personal que uno debe hacer, y que, si no se poseen aptitudes para algo que se desea en grado extremo, la exigencia de esfuerzo puede afectar al equilibrio personal.

En general, conviene, a estas edades, repasar los grandes grupos de aptitudes, distinguiendo entre las aptitudes generales (inteligencia general o pensamiento abstracto) y las aptitudes específicas. Aptitudes tan conocidas por los psicómetras como la comprensión verbal, la fluidez verbal, la capacidad numérica, las aptitudes espaciales, la memoria y la atención, la observación, el razonamiento y la creatividad son muy útiles para que el tutor ayude a su tutelado a ir desentrañando progresivamente en cuáles destaca más y (muy importante y a veces olvidado) en cuáles destaca menos. Lo mismo respecto a las aptitudes sociales y de comunicación interpersonal.

Es de interés hacer notar al joven que no conviene que se preocupe mucho por compararse con los demás, de modo que esas comparaciones pudieran provocarle fatiga y desánimo: que siempre hay un trabajo digno para todo tipo de capacidades.

Conviene, pues, pasar revista con inventarios no demasiado complejos ni rígidos a un limitado espectro de aptitudes entre las que pueden combinarse las intelectuales con las físicas o corporales (peso, altura, fuerza, estado de salud, vista, oído, etc.) y las más específicas para trabajos muy concretos. Existen en el mercado muchas pruebas de las que se pueden entresacar ideas y estrategias. Cuando se trabaje con alumnos muy preocupados por la selección de Ramas de Formación Profesional o de Módulos Profesionales, el tutor podrá incidir también en aptitudes como: tiempo de reacción, destreza bimanual o monomanual, coordinación visomotora, apariencia física, habilidad para movimientos finos, resistencia, y otras más directamente relacionadas con los requisitos profesionales de cada grupo ocupacional, rama profesional u oficio.

Procedimientos metodológicos

Después de iniciar al lector del *Cuaderno* en una breve definición de aptitud o capacidad (innata y adquirida) se puede pasar a realizar un inventario de habilidades o aptitudes, que en este caso comprende: Habilidades: 1) Manuales, 2) Para actividades al aire libre y deportivas, 3) Para completar y realizar cualquier trabajo con detalle, 4) Para el manejo de cifras, números y abstracciones, 5) Para influir o persuadir a los demás, 6) Para manipular objetos, 7) Para leer, escribir y comunicarse, 8) Para organizar y dirigir a los otros, 9) Para enseñar y ayudar, 10) Para crear e innovar.

La realización consiste en leer una por una las distintas especificaciones a cada grupo de aptitudes (en total de 57) y calificarlas en una escala de 1 a 4 puntos, haciendo sumas parciales y trasladándolas a tablas sintéticas para poder ver (más intuitivamente) qué grupos tuvieron puntuaciones más altas y qué grupos tuvieron puntuaciones medianas.

El tutor no deberá conformarse con un análisis descriptivo y pedirá al alumno que relacione estos grupos aptitudinales con las asignaturas que cursa, para profundizar sobre si puede o no profundizar en ellas. Es decir, para analizar (por sí mismo) la conveniencia o no de elegir ciertos estudios a lo largo de su enseñanza secundaria. Saber que se tienen aptitudes para algo es tan importante como saber que *no* se tienen aptitudes para ese mismo algo.

Aparte de los inventarios se proponen núcleos de actividades centradas en las aptitudes más comunes en las baterías psicométricas. Así, se hace reflexionar sobre cada una de ellas por medio de preguntas muy impactantes y a continuación se les ayuda a relacionar esa aptitud con lo que ellos hacen cotidianamente, bien o mal.

Podría decirse que es un ejercicio de relación pragmática y de concienciación de las propias habilidades o aptitudes (nótese que no distinguimos entre estos dos términos).

La *Síntesis de la Unidad* invita al alumno a reconsiderar todo lo trabajado anteriormente y a listar las tres aptitudes que él ve en sí mismo como más relevantes. A continuación se trata de que relacione éstas con las asignaturas del curso y a iniciar una cierta relación "inquietante" con el posterior oficio o profesión que se avendría mejor con esas aptitudes.

Sugerencias

Si se dispone de más tiempo para las horas de tutoría, se pueden redactar ejercicios y actividades más centradas en detalles. Por ejemplo: Del grupo 1, inventarse ejercicios para la habilidad "ajustar, rellenar, reparar". De modo que esta habilidad se relacionara con trabajos mecánicos (estáticos o dinámicos), con trabajos de la construcción (grandes y pequeñas construcciones), con trabajos de precisión (microhabilidades), con trabajos de restauración, etc. Y así sucesivamente. En este sentido, la escuela ha favorecido más a la mujer que al hombre, ya que en algunos planes de estudio las labores y los trabajos manuales eran más patrimonio de

ellas que de ellos. Las pretecnologías juegan aquí un importante papel diagnóstico, además de reeducativo.

Se pueden tomar las pruebas de aptitudes que son distribuidas en el país por las más importantes editoras de tests y usarlas también, más que como instrumentos diagnósticos, como herramientas de reflexión personal.

Desempeñar el papel (*role playing*) de "persona apta para" o "no apta para" da también buenos resultados en una clase con alumnos dispuestos a caricaturizar sus propias dotes o sus deficiencias.

Lo más importante es crear muchas actividades que relacionen las aptitudes con los *curricula* académicos y con los trabajos. En ese sentido, la escuela de los canadienses D. Pelletier y G. Bujold, creadores de Programas "Education au choix de carrière", proporciona una inacabable cantidad de ideas y recursos que posteriormente han sido adaptados a la idiosincrasia del estudiante europeo, principalmente por P. Cotton desde el Ministerio de Educación Nacional belga. En la obra del profesor de la Universidad de Barcelona Manuel Álvarez: *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la enseñanza obligatoria* Barcelona: PPU, se reproducen materiales trabajados en este sentido y que se han ido creando por los maestros en sus prácticas de orientación. Interesante también la obra de un colega, Rafael Bisquerra, *Ante la elección profesional* (Edebé Editorial), en que las aptitudes se relacionan con los intereses de una manera muy directa, según el modelo del suizo Jean-Blaise Dupont, trabajándolos a lo largo de 12 ejercicios. El programa del profesor de la Universidad de Sevilla Víctor Álvarez (1991) *Tengo que decidirme* (Alfar) es también muy práctico.

Recursos complementarios sugeridos

Inventarios de habilidades y aptitudes, fichas de trabajo; estudio monográfico de cada aptitud con paneles, personas, (dramatizando papeles); guías de otros autores, etc.

Unidad 5: Cómo me veo y cómo me ven

Objetivos

Cuando se hayan resuelto todas las actividades de esta unidad el alumno tendrá una idea más aproximada del concepto de sí mismo. Se deberá tender a que consiga captar una autoimagen, un autoconcepto y una autoestima acordes con sus realidades vitales. Todo ello encaminado, desde luego, a desarrollar la habilidad de conectar esa vivencia con su elección final o sus tomas de decisiones, para que éstas no sean desajustadas ni irreales.

Concepto

Varios autores, desde Platón hasta Allport, han coincidido en que la consciencia de sí mismo (autoconcepto, concepto de sí mismo) es un constructo que incide directamente tanto en el rendimiento escolar como en la toma de decisiones (académica, profesional o vital) de las personas.

Los teóricos de la corriente del desarrollo y orientación el autoconcepto han destacado como mínimo cuatro grandes aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de orientar a un joven en proceso de desarrollo:

1. Considerar el “ego” o el “yo” como sujeto activo del propio conocimiento.
2. Considerar que el conocerme a mí mismo puede ser una categoría de autorreflexión que admite otras subcategorías. A saber: a) Qué creo yo de mí mismo como ente físico y biológico; b) Qué creo yo de mí mismo como ser social; c) Qué creo yo de mí mismo como ser con ideales; d) Qué creo yo de mí mismo como ser familiar; e) Qué creo yo de mí mismo como ser que aprende, etc.

3. Profundizar en el tema de que una persona es capaz de evaluarse a sí misma y, por lo tanto, de aceptarse (autoestima) o rechazarse.
4. Tener en cuenta que el juicio que uno se construye sobre sí mismo puede no coincidir con el de los demás (heteroconcepto).

El tutor va a encontrar en esta Unidad una serie de actividades que introducen al orientado en varias de las subcategorías del *self-concept*, del modo y al ritmo siguiente:

- *Actividad 1*: Definición de lo que se es y puede ayudar al conocerse a sí mismo y lo que los demás piensan de uno mismo.
- *Actividades 2 y 3*: Autodescripción y ubicación en el medio (familiar, social y escolar).
- *Actividades 4 y 5*: Autoconcepto de la esencia física y biológica.
- *Actividad 6*: Autoestima y aceptación de sí mismo en función de las capacidades y estilo personal.
- *Actividad 7*: Relaciones entre el rendimiento escolar y el concepto de sí mismo.
- *Actividad 8*: Autoconcepto desde una perspectiva social y de influencia de los *significant others* (los que te pueden condicionar tu modo ser y de actuar, en general, próximos a ti mismo).
- *Actividad 9*: Autoconcepto en el marco del estatus y dinámica de la familia.
- *Actividades 10 y 11*: Heteroconcepto. Cómo creo que me ven mis padres, mis profesores y mis amistades.
- *Actividades 12, 13 y 14*: Cuestionario o inventario que intenta auxiliar en la reflexión personal de los conceptos anteriormente trabajados.

Síntesis de la Unidad

Al tutor se le facilita, en esta última actividad, la revisión de las Unidades anteriores tratando de resaltar los aspectos negativos y positivos de una personalidad, con la filosofía subyacente de que unas y otras características condicionan la elección de los estudios o de las carreras profesionales.

Procedimientos metodológicos

Pueden ser *individualizados*, que partiendo de la respuesta a inventarios (algunos de ellos traducidos y adaptados al castellano por el doctor Don Sebastián Rodríguez, de la Universidad de Barcelona) den rienda suelta al desempeño de papeles en el aula, a la reflexión, en voz alta, de casuísticas particulares o a la puesta en común de autoconceptos percibidos por personas significativamente interesantes.

O *colectivos*, en gran o pequeño grupo, que sugieran profundizar en aquellos aspectos relevantes sobre los rasgos que bloquean o favorecen la consciente toma de decisiones. La autobiografía es muy útil en la enseñanza básica y en la secundaria. El estudio de biografías de personas célebres o populares añade nuevos ingredientes sobre los rasgos como timidez, ambición, prepotencia, humillación, etc., que el profesor podrá aprovechar con un poco de imaginación y creatividad.

La devolución de los datos de los inventarios de autoconcepto y autoestima es clave, siempre que cumpla el requisito de que sea el mismo alumno el protagonista a la hora de corregir el valor de los ítems y a la hora de comprender su significado.

Sugerencias

El trabajo en profundidad del desarrollo correcto de sí mismo puede iniciarse incluso en Preescolar. Existen variados y ricos programas de orientación preventiva (programas de prevención primaria), muy populares desde los años ochenta, que han creado unidades de desarrollo a cualquier nivel escolar y tratando de cubrir las cuatro áreas clásicas de intervención:

1) incidencia *sobre* el propio alumno; 2) sobre sus profesores y tutores; 3) sobre tu familia, y 4) sobre la comunidad más cercana: barrio, asociación, actividades extraescolares, etc.

En este sentido el equipo de profesores deberá concertar con el tutor u orientador qué actividades complementarán las de este *Cuaderno para aprender a tomar decisiones*, ya sea ampliando el espectro de subcategorías del concepto de “mí mismo” (por ejemplo: concepto de mí mismo como ser trabajador, como ser fraternal, como ser auxiliar de los demás, como ser estético, etc.) —la gama es tan amplia como los atributos humanos— ya sea desarrollando actividades más adecuadas para trabajar en pequeño grupo, en gran grupo, en el recreo, en la familia, con la colaboración directa de los padres, etc.

El profesor Rafael Sanz Oro, de la Universidad de Granada, presentó en su artículo “Metodología de la Orientación Preventiva” (en el libro colectivo *Metodología de la Orientación Educativa* de Alfar, Sevilla, 1987, pp. 107-129), la relación entre estas sugerencias preventivas y la función del orientador. Puede consultarse también la tesis doctoral de nuestro colega Jesús Garanto, profesor de Educación Especial, *El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo. Índices de maduración personal en educadores*, Barcelona, 1983, y su obra *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*, Barcelona: Ediciones Universidad (Col. Temas de Psicología, n.º 7), 1984.

Libros introductorios al tema del autoconcepto y autoestima son: René l'Écuyer (1985): *El concepto de sí mismo*, Barcelona: Oikos-Tau, y John Hayes y Barrie Hopson (1982): *La orientación vocacional en la Enseñanza Media*, Barcelona: Oikos-Tau.

Recursos complementarios sugeridos

Fichas escritas, filmes, vídeos, filminas, caretas, papeles con guiones “teatrales” sobre un profesional o un trabajador, cartulinas, juegos..., además de las actividades de esta Unidad.

Unidad 6: Conocer mi personalidad

Objetivo

Que el orientado sea capaz de distinguir los rasgos más significativos de su personalidad y de conectar éstos con las exigencias académicas y ocupacionales. Que comprenda que las características personales pueden ser consideradas desde la doble perspectiva (posesión, carencia) y que, en cualquier caso, tanto el tener como el no tener pueden encajar en diferentes tipos de profesionales.

Concepto

Esta Unidad debe introducir muy ligeramente al concepto de personalidad, medida ya sea por pruebas objetivas (método formal), ya sea por inventarios, cuestionarios, autoobservaciones, actividades didácticas (método informal). En realidad las actividades 1 a 8 invitan al adolescente a iniciarse en la teoría de la elección vocacional de J. L. Holland, que propone seis modelos ambientales y sus correspondientes seis tipos de personalidad. Éstos se representan icónicamente con un hexágono, según la siguiente distribución y codificación:

Tipo o ambiente	Código
Realista	R
Investigador	I
Artístico	A
Social	S
Emprendedor	E
Convencional	C

En cada sector del hexágono se explican someramente las características que Holland atribuye a cada tipo de personalidad. Los tipos contiguos son los más cercanos y más con-

gruentes a un tipo determinado. (Por ejemplo, el investigador y el convencional están más cerca al realista que el social.) Una persona nunca responde estrictamente a un solo código, sino que es una combinación de tres: el que escogería en primer lugar y los dos que le siguen en orden de aceptación o identificación. Así, Edison (actividad 4) tendría como código: RIE.

El tutor pide que siguiendo cada ejercicio el alumno comprenda y describa cómo sería cada tipo de persona, en qué profesiones se desenvolvería mejor, y si él mismo se considera clasificable en ese tipo (actividad 4: realista; actividad 5: social; actividad 6: convencional y artístico; actividad 7: emprendedor e investigador). Los ejercicios siempre son de diferente tono y estilo para no desmotivar en su realización.

Es conveniente tratar los rasgos de la personalidad de modo que su tratamiento en clase no genere ansiedad, haciendo que el propio alumno comprenda que todas las personas tienen aspectos positivos y negativos que, a la vez, pueden ser rentabilizados. Por eso se presenta un inventario de ocho rasgos (actividades 9 y 10) que ayude a profundizar en la autoexploración. Este inventario es tridimensional, pues solicita que sean señalados los rasgos desde la triple perspectiva de cómo le consideran sus padres, sus profesores y cómo se juzgaría a sí mismo/a, reforzando todo lo estudiado en la Unidad anterior, relativa al *self-concept*.

Procedimientos metodológicos

Son infinitas las actividades que genera el modelo de Holland. Franceses, canadienses y españoles han adaptado a sus contextos y poblaciones algunos de los recursos que el autor ha dado a conocer desde el inicio de sus teorizaciones: inventarios, juegos basados en el hexágono (has de aterrizar sobre una de seis islas). ¿Cuál escogerías? ¿Cómo serías si tuvieras el código tal o el código cuál? ¿A qué tipo de ocupaciones pertenece el código tal, en relación con el diccionario de títulos ocupacionales? Si tuvieras que ir a una fiesta y en cada rincón de los seis que hay en la sala hubiera grupos de personas de cada código, ¿con quién te apetecería más estar?

Las actividades de Holland pueden trabajarse individualmente o en pequeños grupos. De esta segunda manera se activa más la clase y se enriquecen más los ejercicios de identificación. Conviene hacer largos listados de profesiones relacionadas con cada tipo de personalidad, y lo mismo con cada ambiente. También se puede, más adelante, relacionar cada profesión con los niveles de estudios mínimos requeridos. Por ejemplo, sería interesante que cada alumno fuera capaz de rellenar un cuadro como el siguiente:

Tipos de personalidad	Realista	Investigador	Artístico, etc.
Características de esa persona	Estable Materialista Práctico Franco	Cualitativo Independiente Curioso Intelectual	Imaginativo Idealista Original Expresivo
Actividades que le gustan	Trabajar con cosas Construir Reparar Plantar	Resolver problemas Hacer experimentos Leer Observar	Leer ficción Escuchar música Escribir poesía Pintar
Características de las profesiones	Trabajos técnicos Trabajar con máquinas, animales, plantas al aire libre	Trabajos científicos Observar Aprender Relacionar Evaluar	Trabajos literarios y artísticos Crear Innovar Imaginar Diseñar
Ejemplos de profesiones	Operador de radio Forestal Dentista Ingeniero Mecánico	Economista Astrónomo Veterinario Detective Biólogo	Actor de cine Filósofo Decorador Escritor Crítico

O hacer un listado de profesiones que uno ha soñado alguna vez, identificar el código a que pertenecería y escribir si sería o no apropiada en contraste con el código del alumno/a.

Profesión que me gustaría o me aconsejan	Código de Holland	Contrastes con mi código
Propietario/a de un restaurante	E o ES	Demasiado lejano de mi código, que es el A. Creo que me aburriría, que no sabría llevar las cuentas...

Sugerencias

Cabe suponer que el tutor deseará también usar métodos formales para diagnosticar la personalidad de sus orientados.

En el mercado existen algunos tests de personalidad adecuados a estas edades o incluso con baremos diferenciados. En este caso se puede acudir al área de Orientación del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona, donde existen baremos para chicos y chicas del H. S. P. Q. (Cuestionarios de Personalidad para Adolescentes, de R. B. Cattell y M. D. Cattell), actualizados para el *practicum* que supervisa el doctor Sebastián Rodríguez Espinar. Proveedores y distribuidores de tests proporcionan completos catálogos y vademécums para examinar qué prueba conviene a cada nivel y edad.

No hay que olvidar la labor que se ha realizado en Canadá por los psicólogos D. Pelletier, G. Noiseaux y E. Pomerleau en la creación de detalladísimos ejercicios para la exploración de sí mismo y del medio, enmarcados en la teoría del ADVP y publicados en la "Collection Education au Choix de Carrière", para cinco cursos de la Secundaria.

Recursos complementarios sugeridos

Puede consultarse la obra de H. L. Holland en castellano *La elección vocacional: Teoría de las carreras y Técnicas de la elección vocacional: Tipos de personalidad y modelos ambientales*, ambos en la Editorial Trillas, México, sucesivamente reeditadas. En la obra de María Luisa Rodríguez *Orientación Educativa*, 1988, Barcelona, CEAC, los capítulos 8, "Instrumentos de medida al Servicio de la Orientación. Técnicas estandarizadas", y 9, "Ídem: Técnicas no estandarizadas", situarán al tutor en los usos y aplicaciones de las mismas.

Se aconseja el uso de la prensa para extraer de ella tipos y tipologías que pueden conducir a juegos e intercambios en pequeño grupo.

Unidad 7: Conocer mi rendimiento escolar

Objetivo

Al terminar esta Unidad, el orientado habrá de ser capaz de analizar los resultados académicos de sus tres últimos cursos, de comprender en qué materia ha rendido más o menos, en relacionar los niveles de preparación académica con los requisitos ocupacionales y de sopesar la conveniencia de comprometerse a hacer estudios de larga duración.

Concepto

Si los objetivos de instrucción han estado bien planteados en el centro escolar, deberán permitir la evaluación de progreso del alumnado tanto en el aprendizaje como en la formación. Existen en el mercado tests o pruebas de rendimiento graduadas por niveles que indican al profesor el avance en todo el espectro de materias, proporcionando los perfiles individuales de cada alumno y comparaciones verticales, horizontales o mixtas con respecto a una muestra normativa uniforme. España precisamente se ha distinguido en la creación de este tipo de pruebas desde los años cuarenta. Pedagogos como J. Fernández Huerta, J. Fernández, V. García Hoz, E. Villarejo y otros no menos significados han ido publicándolas y poniéndolas a nuestro alcance, aunque bien es verdad que muy centrados en los niveles elementales más que en los secundarios.

La evaluación del progreso académico del alumno se torna más útil si se le permite reflexionar a él mismo sobre sus fracasos o sus éxitos. Por ello, en la actividad 1 se le ofrece la oportunidad de que recuerde sus calificaciones y de que calcule la nota promedio, extrayendo de todo ello las asignaturas en las que más ha destacado.

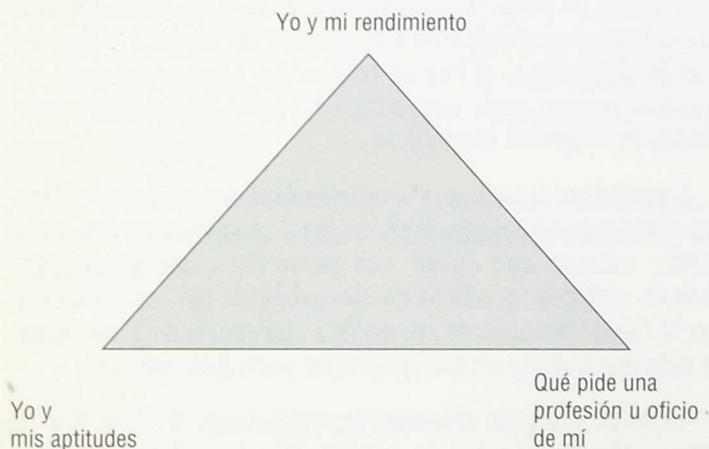
Las actividades 2 y 3 relacionan los contenidos de las materias con las ocupaciones para las que son más significativas, invitando al alumno a recordar la nota promedio en cada materia a modo de contraste reflexivo. La actividad 4 relaciona una breve seriación de oficios o profesiones atractivas (recuérdese la Unidad anterior en que ya iban emergiendo algunos de ellos en función de los tipos de personalidad) con la indispensabilidad de estudiar la Formación Profesional o el Bachillerato y el hecho de creerse capaz o incapaz de prepararse para esas ocupaciones en función de su rendimiento en materias específicas.

La actividad 5 incluye un superficial recordatorio de la clasificación ocupacional que organiza las profesiones en tres categorías: trabajar *con cosas*, *con personas* o *con datos*. Esta división siempre ha sido bien comprendida por los jóvenes y sus familias. Después de contestar a una escala de preferencia, se pide que indique en qué grupos ha puntuado más alto.

Especial mención merecen las actividades 6, 7, 8, 9 y 10 porque ofrecen al tutor un modelo de cómo sintetizar todos los datos hasta ahora trabajados en las Unidades anteriores. Se insiste en la duración de los estudios (relacionado con la actitud hacia el estudio, hacia el trabajo y con los hábitos de estudio); se destaca el esfuerzo que hay que realizar en estudios y carreras largas; se invita a reflexionar sobre el rendimiento propio y comparado con el de los demás, para acabar con una sencilla predicción intuitiva basada en la capacidad de trabajo, la opinión de los otros y la revisión de los resultados globales si es que el tutor ha podido diagnosticar al grupo-clase con un programa mínimo de tests estandarizados o de pruebas no estandarizadas.

Así pues, en la actividad 9 se le dice que "a lo mejor su orientador le ha ido pasando una serie de pruebas". Si es así, al mismo orientado le agradecería ir cumplimentando su registro anotando las puntuaciones directas (PDir) y puntuaciones centiles (PC) que arroja cada prueba para luego indagar qué significan esas puntuaciones. Finalmente, una vez registradas

éstas, puede dibujarse su propio perfil psicológico. Es tarea del tutor indicar la pertinencia de, una vez terminada la Unidad, repasarla para ligar los cabos sueltos; es decir, para asegurarse de que el joven ha sabido conectar triangularmente su rendimiento, sus aptitudes y los requisitos académicos que exige cada ocupación:



Procedimientos metodológicos

Es casi forzoso el trabajo individual en esta Unidad. Cada alumno debe tener su libro de escolaridad, trasvasar los datos, calcular promedios y extraer conclusiones de su propio currículum. Lo mismo ocurre en lo que respecta al registro de datos psicológicos. No obstante, y si el horario de tutoría da de sí, sería de gran valor educativo poder desembocar en una gráfica comparativa de rendimientos anuales por materias y alumnos e incluso en una gráfica comparativa global, a modo de *póster* para la clase considerada en su conjunto. En las abcisas, las materias; en las ordenadas, los alumnos, o viceversa. Conviene que cada alumno consciencie claramente qué puesto ocupa en el conjunto de la clase, en cada materia. El tutor habrá de extraer las conclusiones positivas y negativas sin ofender la sensibilidad de los alumnos menos dotados.

Sugerencias

Seguramente esta Unidad variará si se está trabajando con alumnos que cursan el tronco común. Estas variaciones las ha de introducir el propio profesorado con la asesoría del orientador, ya que los módulos profesionales van a ser de una crucial importancia. La relación de los módulos profesionales con el espectro profesional futuro es más fácil, aunque exige más detalle y especificación. No hay que olvidar el hecho de que, aun en la época que vivimos de avance tecnológico, informático y de las comunicaciones, siguen siendo vitales los rendimientos altos en escritura, lectura y cálculo. Los empresarios exigen más preparación básica que específica, y los *curricula* académicos de Secundaria no obligatoria y Universidad solicitan también excelente preparación en esas tres clásicas áreas de desarrollo instructivo.

Existen muchas guías publicadas fuera de nuestro país que facilitan a los padres la relación entre niveles de logros académicos y requisitos ocupacionales. Incluso algunas de ellas en forma de juegos de cartas (trabajos con cosas, con personas o con datos) que ofrecen infinitas variaciones.

El tutor puede inspirarse en ello y crear sus propios recursos lúdicos. También es apasionante la tarea de instruir un modelo de registro de datos *ad hoc* para cada centro.

Recursos complementarios sugeridos

Libros que proporcionan modelos de rejillas para sintetizar los datos de un programa de orientación al término de la enseñanza elemental y que podrían ser muy útiles al tutor son los que muestran las fases de un proceso orientador en los meses desde octubre a mayo. Entre ellos cabe destacar: la Tesis de Licenciatura de M. Álvarez y R. Fernández, publicada en Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias (1989), con el título: *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la Escolaridad Obligatoria*. O las obras de M.^a Luisa Rodríguez Moreno: *Modelos de orienta-*

ción profesional en el aula, Barcelona: Oikos Tau (1986), con uno de los modelos escritos por el profesor M. Gras, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Barcelona, y *L'orientació vocacional a l'Escola*, Vic: Editorial EUMO (1986), y, sobre todo, el libro colectivo *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*, Madrid: Narcea, 1989, segunda edición.

También sería interesante hacerse con la obra de D. L. Hummel y C. McDaniels *Unlock your child's potential through 10 minutes a day of games and activities*, Washington DC: Acropolis Books Ltd., 1982, dirigida a los padres, y que incluye un juego.

Otros recursos que hay que tener preparados son: clasificaciones ocupacionales del INEM, OIT, publicaciones de las Consejerías de Trabajo, libros de escolaridad, cartulinas, colores, reglas, calculadoras, chinchetas, pegamento, tijeras, etcétera, para que la clase pueda dinamizarse con agilidad. Y la obra colectiva *Clases y Actividades de Recuperación*. Madrid: Santillana, 1981 (trabajo de Jesús Garanto y María Ángeles Marín, páginas 112-128).

Unidad 8: Identificar los diferentes caminos y alternativas

Objetivo

El alumno, una vez conocido el amplio espectro de rasgos y condicionamientos personales (aptitudes, valores, personalidad, concepto de sí mismo), deberá saber cómo recoger información del medio escolar y laboral y cómo distinguir las alternativas a su alcance.

Concepto

La recogida de información preside el contenido de esta Unidad: qué es una alternativa, cómo recoger la información, qué tipos de salidas hay ante un problema, qué vías o salidas son las más significativas y las que más me van a orientar dónde ir a buscarlas, qué preguntar, a quién acudir... Se ha de hacer bien patente al alumno que quien posee la información posee más poder y más facilidad de acción social; que si un joven o un adulto desea devenir agente de cambio social, ante todo deberá estar exhaustivamente informado para tomar conciencia y asumir el puesto que ocupa en el mundo. A pesar de que se habían de proponer muchas actividades generales con casuísticas variadas, de hecho, el tutor verá que da importancia a las vías alternativas existentes en nuestro sistema educativo una vez se terminan los estudios de la enseñanza general básica, lo mismo si se terminó con éxito o sin tanto éxito.

Procedimientos metodológicos

Las actividades 1 y 2 introducen al interés del estar informado y a las estrategias con que se pueden ir acumulando datos del entorno. Antes de tomar decisiones más o menos comprometidas hay que indagar e identificar todo lo que hay

detrás de cada alternativa. Para ello se ejemplifican casos de adolescentes en apuros (actividades 3, 4, 5 y 6).

La 4 es reiterativa, ya que vuelve a sintetizar —a modo de recordatorio— el bagaje personal del que realiza el *Cuaderno*.

A partir de las actividades 7, 8 y 9 empieza a centrarse el problema de la elección al terminar la E. G. B. (con variados casos), que va progresando con la explicitación gráfica de las variadas alternativas que el Sistema Educativo pone a disposición del ciudadano; la actividad 10 exige una ejercitación activa del estudiante para inducirle a revisar y estudiar los gráficos previos.

Se ha procurado que tanto los estudios de la Formación Profesional como los del Bachillerato Unificado y Polivalente, tengan un mínimo de desarrollo descriptivo para ayudar a prever el futuro académico del orientado. Así las actividades 11, 12, 13 y 14 ayudan a centrarse en las ofertas de la Formación Profesional, y las actividades 15, 16, 17 y 18, de las del Bachillerato. De hecho se supone que en los centros escolares existen guías, folletos y recursos, para uso de los tutores, que amplían y detallan toda la casuística que puede surgir de las preguntas del grupo-clase.

Finalmente, las actividades 19 a 22 inician un tímido acercamiento al mundo de las profesiones y oficios, a la vez que asimilándolas ya sea a la preparación ofrecida por los *currícula* de la Formación Profesional, ya sea a la ofrecida en los tres cursos del Bachillerato.

La síntesis intenta que sea el propio alumno quien defina un problema, describa las alternativas resolutorias y recuerde cuáles tiene al terminar sus estudios, invitándole a reflexionar sobre qué estudios considera más adecuados para él en función de varios descriptores (aptitudes, valores, personalidad, opinión de los padres) que pueden influir sobre su posterior decisión.

Sugerencias

El propósito básico de esta Unidad es clarificar las alternativas y mostrar su variedad y variabilidad. Incluso su interconexión. Lo que estamos obligados a sugerir es que cada tutor puede desarrollar otro tipo de problema y su subsecuente abanico de alternativas en otros niveles de la enseñanza y en otras circunstancias.

Es también aconsejable plantearse un programa de desarrollo centrado en la profundización del concepto de alternativa. Por ejemplo, crear actividades que respondieran a aspectos tales como:

1. ¿Conoces todas las alternativas a este problema?
2. ¿Qué ocurre si hay que considerar demasiadas alternativas?
3. ¿Sabes más cosas sobre esas alternativas, pero las olvidas?
4. ¿Cuál es la causa de que la gente olvide o deje a un lado alguna/s alternativa/s?
5. ¿Cuál puede ser la razón por la que la gente no conozca todas las alternativas?
6. ¿Cómo puede uno mismo ir generando alternativas? Etcétera.

El tutor podrá redactar muchas otras fichas de ejercicios. Por ejemplo, desarrollando tópicos como:

1. Alternativas al término de la Formación Profesional de Primer Grado.
2. Alternativas al término de la Formación Profesional de Segundo Grado.
3. Alternativas al acabar el Curso de Orientación Universitaria.

4. Alternativas al pasar al tronco común.
5. Alternativas dentro del tronco común o al final del mismo.
6. Alternativas posibles en el marco de los estudios reformados (reforma progresiva a partir de 1992).

Lo mismo podría hacerse detallando las alternativas al ingresar en el mundo ocupacional. La gama de posibilidades es infinita y queda abierta la puerta a la iniciativa del centro escolar y de los tutores.

Recursos complementarios sugeridos

Son variadísimos; y en cada localidad, comarca o región existen recursos marco, ya sean generados por el Estado (Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerios de Trabajo y Seguridad Social), por los Gobiernos autónomos y autoridades municipales, ya sean específicos generados por editoriales, iniciativa privada, centros sociales, asociaciones varias, etcétera, que procuran informar sobre los recursos comunitarios, tanto educativos y académicos como ocupacionales (en función del propio desarrollo industrial, comercial y tecnológico). Depende de la motivación de cada tutor y de los Equipos Multiprofesionales el poseer un bien seleccionado centro de documentación para uso gratuito de los alumnos y sus familiares.

El tutor puede revisar en el siguiente inventario el grado de influencia de los recursos informativos que caigan en sus manos. Ocupa el lugar más elevado la estrategia de acercar la persona a una práctica laboral real: es la mejor fuente de información; y el más bajo, la información escrita. De entre esta clasificación de diez tipos de recursos informativos, estamos seguros que el orientador podrá entresacar sugerencias para crear, él mismo, ocasiones y materiales o para aprovecharlos de los que ya están publicados, y que existen en los Centros de Recursos, en los Centros de Formación de Profesores y en las diferentes instituciones educativas.

ESPECTRO DE LOS DATOS QUE ARROJA LA INFORMACIÓN PROFESIONAL			
	Categorización	Descripción	
GRADOS DE INFLUENCIA SOBRE EL ORIENTADO	10	Pruebas en el contexto laboral: trabajos a tiempo parcial, en verano, en vacaciones escolares, en programas ocupacionales.	Proporcionan contacto directo con situaciones laborales reales.
	9	Experiencias explorativas directas: muestras cortas de tipos de trabajos, tareas para evaluar un trabajo, etc.	
	8	Observación directa: visitas a centros laborales.	
	7	Ambientes laborales creados sintéticamente: combinación de estímulos y manipulación del medio.	
	6	Situaciones simuladas: juegos preprofesionales, <i>rol playing</i> .	Simulación de ambientes laborales y de funciones de profesionales.
	5	Entrevistas con expertos, días vocacionales y cuestionarios a representantes de una ocupación.	
	4	Sistemas basados en las computadoras: sistemas informatizados que almacenan, devuelven y procesan datos ocupacionales en respuesta a preguntas individuales.	Información que se procesa y adapta a las necesidades de una persona.
	3	Materiales propios de la enseñanza programada: libros, cuadernos de trabajo.	
	2	Recursos audiovisuales: filmes, filminas, <i>slides</i> , transparencias.	Información estructurada, formalizada y diseñada para usos generales.
	1	Publicaciones, libros, monografías, <i>pósters</i> , folletos.	

Unidad 9: Descubrir los riesgos de las decisiones

Objetivo

Se trata de reconocer: el concepto de riesgo, hasta qué punto el orientado está dispuesto a arriesgarse, qué es lo que más valora y, por lo tanto, si se decidiría a arriesgarse por ello; y, finalmente, qué riesgos correría cursando estudios que exigieran niveles más altos (o más bajos) que los que comúnmente obtiene en sus estudios.

Concepto

La relación entre la toma de decisiones y los valores por los que una persona se mueve está demostrada fehacientemente en la literatura sobre orientación profesional (M. Katz, D. E. Super y otros). También los intereses que arrastran a una persona al desarrollo de su potencial aptitudinal y los efectos de la familia sobre el que va a decidir influyen significativamente en la trayectoria de una decisión.

Cuanto más se valora un resultado, más dispuesto se estará a arriesgarse por conseguirlo, a despecho, incluso, de las posibles consecuencias negativas que ello reporte. El grado de riesgo es inversamente proporcional a la cantidad y calidad de la información y al conocimiento exhaustivo de las alternativas al alcance.

Así pues, tomar decisiones es conducirse arriesgadamente. La decisión es, en cierto modo, el resultado de contrastar el grado de riesgo frente a la deseabilidad del resultado. Todo el mundo está, de alguna manera, dispuesto a arriesgarse.

Estudiar ciertas materias, elegir ciertos niveles académicos, elegir unos u otros créditos, decidirse por cursar unos u otros módulos, etc., son conductas que entrañan riesgo. El

alumno deberá comprender que por elemental que sea una decisión o por trivial que parezca, siempre exigirá de él una actitud arriesgada porque todo tendrá unas consecuencias. Asumir el riesgo le hará más consciente de sus responsabilidades y le hará comprender que él (o ella) no ha de ser el peón de nadie.

Procedimientos metodológicos

La Unidad 9 está estructurada según este ritmo:

- *Actividad 1:* Concepto de riesgo y ejercicio escalar entre 0 a 10 sobre cinco situaciones arriesgadas. Es un primer contacto y familiarización con ese concepto.
- *Actividades 2 y 3:* Consideración de la circunstancia vital cotidiana como generadora de riesgos. Ejercicios sobre diferentes grados de riesgo.
- *Actividad 4:* Factores que puede influir en la actitud arriesgada de un joven.
- *Actividades 5 y 6:* Ejemplos y situaciones sobre los riesgos de cursar estudios o elegir ocupaciones no concordantes (o sí concordantes) con las calificaciones escolares.
- *Actividad 7:* Riesgos que se pueden correr según se obtenga un certificado o título.
- *Actividades 8 y 9:* El riesgo de ser peón de otro o, en cambio, ser sujeto activo de tu propia decisión.

Síntesis de la Unidad

Revisión de todos los conceptos anteriores: Qué se valora más: el estudio o el trabajo. Riesgos que uno está dispuesto a correr si se enfrenta a la opinión de la familia. Riesgos que se corren si se escoge Formación Profesional o Bachillerato. Esta Unidad es, de hecho, una preparación para la siguiente. Ha de relacionarse con la Unidad número 8 (Alternativas).

La clase puede dividirse en pequeños grupos para hacer más dinámicas las reflexiones y más atractivas las propuestas.

El tutor puede hacer preguntas motivadoras:

¿Qué son los riesgos? ¿Por qué hay gente que está dispuesta a correr riesgos y en cambio otra gente no? ¿Cuándo estarías dispuesto a arriesgarte mucho? ¿Qué tipo de riesgos sueles evitar? ¿Qué tipos de riesgos pueden darse en tu vida familiar, en tu tiempo de ocio en tu colegio?

Sugerencias

Casi todas las teorías de la orientación profesional que se encuadran en el marco de la toma de decisiones han editado Unidades de Trabajo que enseñan a los jóvenes a sopesar los riesgos y las contingencias de una elección. El tutor puede inventarse muchas situaciones decisorias que entrañen riesgos de mayor a menor grado.

Por ejemplo: ¿Te arriesgarías a dejar el estudio de las matemáticas para el último día? ¿Te arriesgarías a saltar más centímetros en altura, pensando que podrías hacerte daño? ¿Te arriesgarías a ir de viaje solo/a? Etcétera.

Recursos complementarios sugeridos

Recortes de prensa explicativos de aventuras vividas por deportistas o gente de los espectáculos; o situaciones críticas, accidentes, pérdidas, *dopping*, deseo de conseguir marcas nuevas o récords, etc.

Historietas. Comics. Relatos de exploradores y aventureros. Obras de ciencia-ficción. La soledad de los inventores y el riesgo a no ser reconocidos por sus contemporáneos, etc.

Juegos con laberintos; juegos al azar, etc. Es interesante el juego de la BUPOCA (el clásico juego de la OCA aplicado a las alternativas al terminar el B. U. P. Es de la orientadora Inmaculada Estruch y está publicado en Narcea, Madrid, 1989, *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*, pp. 196-197); el psicólogo J. Riart ha publicado el librito *Jocs per a l'orientació professional*. Ajuntament de Santa Coloma de Gramanet (Barcelona, 1988), 40 páginas.

Los programas informatizados de orientación vocacional siempre contienen actividades que simulan situaciones hipotéticas que "sucederían si" se escogiera tal o cual alternativa. El programa canadiense CHOICES, introducido en España por el INEM, podría ser uno de los más cercanos al tutor español.

Unidad 10: Eliminar alternativas y decidir

Objetivo

El alumno deberá haber conseguido cierta capacidad para predecir las consecuencias de sus propias decisiones. En función de ello, habrá de saber cómo y por qué se van eliminando ciertas vías decisorias; y, finalmente, aplicar su habilidad decisoria para encararse a la última alternativa y para asumir las responsabilidades de su decisión.

Concepto

Cualquier decisión que uno toma genera consecuencias en términos de tiempo, dinero, valores, relaciones interpersonales, equilibrio personal, etc. Cuanto mejor se predigan las consecuencias que van a tener las diferentes acciones, más capacitado se estará para seleccionar una alternativa aceptable. Cuando una persona no se preocupa por ello, puede llegar a tomar decisiones erróneas, equivocadas o irreversibles.

El tutor ayudará a que el alumno aprenda a ver las ventajas y desventajas que le reportaría una u otra alternativa, además de que procurará no generar ansiedad en sus alumnos: es posible cambiar de idea, incluso, en muchos casos, volver atrás. No obstante, en lo referente a elección de estudios o de trabajo, ese retroceso puede suponer meses e incluso años de una vida. Conviene, pues, ofrecer en las horas de tutoría ejercicios de simulación que enseñen a prever consecuencias. También es muy aconsejable que el/la alumno/a se perciba a sí mismo/a como responsable de unas decisiones que afectarán no únicamente a su propia vida, sino a las de los demás, fundamentalmente cuando esté desarrollando su actividad en el mundo laboral. Su habilidad y arte para tomar decisiones correctas estarán en función de lo preparados que estén para generar alternativas, para predecir resultados, para evaluar su escala de valores y para elegir

entre varios caminos que sean congruentes con todos esos factores.

- La *Actividad 1* define lo que significa consecuencia de una decisión y sobre qué aspectos de la vida puede hacer caer su peso.
- La *Actividad 2* reseña explícitamente las consecuencias que reportaría el decidirse entre dos alternativas comunes en la vida de ocio de un adolescente, que más adelante (*Actividad 3*) deberá simular el propio alumno.
- Las *Actividades 4, 5, 6 y 7* presentan la ejemplificación de un caso relacionado directamente con las alternativas académicas o laborales al acabar el período de estudios. En las *Actividades 8 y 9* se insinúan las consecuencias que tiene el escoger cada alternativa, insistiendo, en cierto modo, en las negativas. A partir de la *Actividad 10* se inicia un proceso de síntesis que aglutina, de nuevo, las calificaciones escolares, las aptitudes, aficiones, duración de los estudios, exigencias y requisitos profesionales, etc. Esta síntesis coadyuvará a contrastar esas variables vistas desde la perspectiva del alumno con la posible elección o posibles consecuencias de la misma.
- La *Actividad 12* invita a que se generen consecuencias, tanto positivas como negativas, al elegir entre cinco alternativas (entre las cuales se asume ya el inicio de tronco común o enseñanza renovada). La *Actividad 13* señala el camino para ir eliminando lo que no convenga y para ir estrechando gradualmente el camino hacia el objetivo decisorio final; la *síntesis de la Unidad (14 y 15)* es una especie de balance.

Procedimientos metodológicos

El tutor puede inventar situaciones simuladas y proponerlas a la discusión de grupo:

- Enfrentado a la situación de limpiar su habitación o ver la tele, Carlos decide
y por lo tanto
Describe qué ocurre en casa cuando llegan sus padres.
- Enfrentada a la situación de quedarse en casa a estudiar o ir al cine con una amiga, Marta decide
.....
y por lo tanto
Describe qué ocurre a la mañana siguiente en clase.
- Enfrentada a la situación de borrarse del club o continuar en él, Pepi decide
y por consiguiente
Describe la situación el siguiente fin de semana. Etc.

También es enriquecedor explicar que hay variadas maneras de decidir, y que para decidir bien hay que entrenarse. Hay investigadores que infiriendo de los resultados de estudios psicopedagógicos han acotado diferentes tácticas decisorias:

- Impulsiva: Decidir sin pensárselo mucho.
- Fatalista: Dejarlo todo al azar o al destino.
- Conformista: Dejando que otro decida por ti.
- Angustiosa: Sufriendo mucho al analizar los datos.
- Retardada: Proponiendo la reflexión y la decisión.
- Paralizada: No enfrentándose al problema.
- Exhaustiva: Buscando todas las alternativas posibles.
- Intuitiva: Apoyándose en sentimientos más que en razonamientos.
- Timorata: Seleccionando lo más fácil y seguro.
- Rígida: Haciendo las cosas a la antigua usanza.
- Etc.

De ese contexto pueden emerger muchas actividades y ejercicios que harán las delicias del grupo.

Sugerencias

Se pueden sustituir las actividades propias del alumno de 8.º de E. G. B. por otras con mucha más riqueza de alternativas, dirigidas a alumnos de proyectos piloto de la Reforma (preparándolas ya para el momento de elección de créditos o de módulos profesionales). Al final de curso puede dibujarse en el tablón mural una gráfica de porcentajes de alumnos que han escogido la F. P. o el Bachillerato.

Recursos complementarios sugeridos

Juegos decisorios, guías de información ocupacional y académica, folletos, breves monografías ocupacionales, sencillos programas informatizados de información profesional, etcétera. Puede consultarse el libro *Fonaments i perspectives de l'orientació professional a Catalunya*, de M.ª L. Rodríguez. Ed. Laertes, Barcelona, 1987. Los municipios editan folletos con un título similar a: "¿Qué hacer al término de la E. G. B.?". Los orientadores del País Vasco tienen también guías para saber "qué hacer al término del Bachillerato". Véase J. L. Garijo con su "Guía de orientación para 2.º y 3.º de B. U. P.", Bilbao. Y es ejemplar la labor de los EPOE de Córdoba, ya que han editado una guía para cada curso, desde 6.º de E. G. B. hasta C. O. U. Materiales varios vienen reseñados en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 174, 1989, pp. 37 a 41.



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Subdirección GENERAL
de PROGRAMAS EXPERIMENTALES