

TRANSICIONES Y ORIENTACIÓN

Enric Corominas

Universitat de Girona

Sofia Isus

Universitat de Lleida

RESUMEN

Los diversos procesos de transición que se suceden a lo largo de la vida suponen períodos de adaptación constantes. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la persona. La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición. En este artículo hacemos especial incidencia en el itinerario académico y en el itinerario laboral. Las transiciones académicas han de facilitar la continuidad curricular entre ciclos o etapas y la adaptación a nuevos niveles. En el ámbito profesional destacan dos transiciones esenciales al inicio y final de la vida laboral: la inserción sociolaboral y la jubilación. A ellas, cabe añadir las transiciones ocupacionales —voluntarias o involuntarias—, que cada vez son más frecuentes en la actual organización del mercado de trabajo. En cada uno de estos procesos se requiere intervención orientadora que proporcione estrategias para el desarrollo personal y la integración social.

ABSTRACT

The several transition processes happening throughout life are periods of constant adaptations. Each transition process requires making decisions affecting in greater or a lesser degree all the aspects of the person. The vital course development embraces different transition realms. In this paper, we pay particular attention to the academic and occupational itineraries. The academic transitions have to facilitate the curriculum continuity between cycles or academic stages and the adaptation to new levels. In the professional world, two essential transitions are standing out: socio-professional insertion and retirement. To those one should add occupational

transitions —voluntary or not—, which are nowadays increasingly present in the labour market. In each of these processes, a guiding intervention is needed providing strategies for personal development and at the same time generating social integration.

I. INTRODUCCIÓN. CONCEPTO DE TRANSICIÓN Y CONCEPTO DE ORIENTACIÓN

La transición, según el diccionario de la Real Academia española significa:

«Acción de pasar de un estado a otro. Estado intermedio entre uno más antiguo y otro al que se llega en un cambio».

María Moliner la define como:

«Acción de cambiar o pasar de un estado, manera de ser, o manera de hacer una cosa a otra».

El concepto de transición en educación se relaciona con el concepto de estadio, etapa o período en que dividimos o secuenciamos la vida de una persona. Los estadios obedecen a evolución genética o a convenciones sociales.

La persona, en su desarrollo vital, va pasando por diversas etapas. Los cambios de un estadio a otro no ocurren de modo súbito o en un momento puntual, sino que abarcan el tránsito entre estadios y suponen períodos de adaptación. Las situaciones de transición, actúan a modo de puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que se opera la adaptación al cambio, en las diversas etapas de la vida profesional, familiar y social. Así, por ejemplo, La transición de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) al Bachillerato o Formación Profesional se inicia meses antes de concluir ESO y finaliza cuando el alumno se siente integrado en el nuevo nivel, siendo difícil establecer límites temporales debido a la notable variación individual.

Las transiciones suponen un cambio en el modo de ver nuestra vida. Comportan cambios de carácter psicológico (variaciones emotivas, redefinición del autoconcepto, distinto nivel de autonomía, ...) o sociológico (cambio de status, nuevas relaciones interpersonales, ...).

Schlossberg (1984) conceptualiza la transición como un hecho, acontecimiento o situación que produce una transformación en la comprensión de sí mismo y del entorno. Por consiguiente requiere un cambio en su comportamiento y sus relaciones. Contexto, previsión, generalización y duración de las transiciones, generarán diversas situaciones que influirán en los aspectos personales, familiares, escolares, sociales, relacionales económicos y de intereses y valores.

Las adaptaciones del individuo a las transiciones de la vida dependen básicamente de tres condiciones: a) Percepción de la transición (según el esquema propuesto: normal o anormal, temporal o permanente, etc.), b) Características del entorno previo

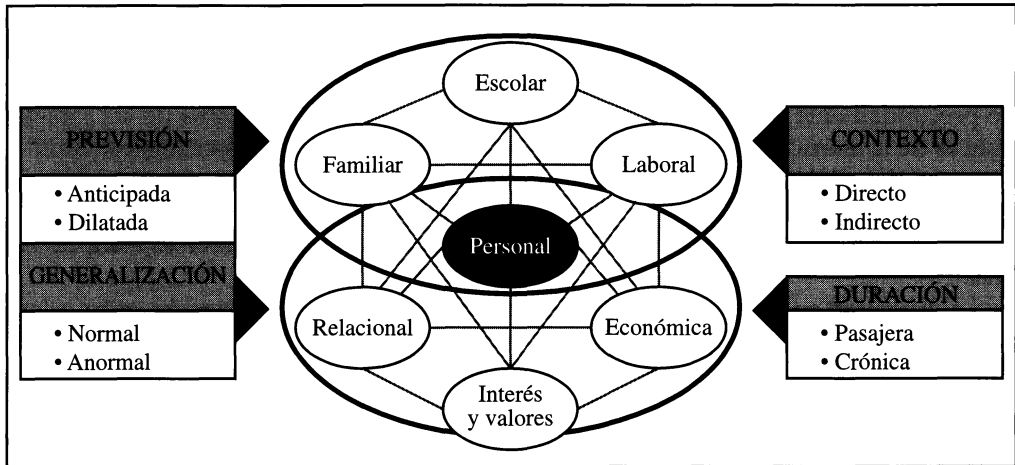


Gráfico 1

Representación holística del sistema de clasificación de las diferentes transiciones, propuesto por N.K. Schlossberg.

y posterior a la transición, y c) Características del individuo (rol de género, competencias psicosociales, etc.). Por tanto, las diferencias individuales juegan un papel importante en cómo se reacciona en las transiciones de la vida. Fuerzas internas —el temperamento, el carácter, la personalidad— y condicionantes ambientales facilitan o dificultan las transiciones.

Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor grado, todos los aspectos de la persona: deben aprenderse nuevos roles sociales, profesionales y familiares.

En cada transición el individuo debe realizar un doble acción, según Echeverría (1996):

- a) *Integrarse* en el nuevo rol hacia el que transita, adaptándose a la nueva situación.
- b) *Desarrollar su personalidad*, de tal modo que cada nuevo estadio posibilite la consolidación de alguna característica personal, en la tendencia hacia la autorrealización.

En las sociedades más antiguas estos procesos de transición estaban bastante definidos. El itinerario, entendido como «descripción de un camino o viaje, expresando los lugares por donde se ha de transitar», quedaba establecido por las normas sociales. El ciclo vital de la mayoría de las personas venía definido por su lugar de nacimiento, género, clase social, etc. Ciertos rituales regían los tránsitos de un estado a otro, regulaban los procesos a seguir. A modo de ejemplo podemos citar los diversos rituales que introducían los adolescentes en el mundo de los adultos.

En la primera mitad de este siglo aún se podía establecer ciertos patrones del ciclo vital, de itinerarios socioprofesionales más o menos regulares, sobre los que se han fundamentado no pocos modelos de orientación. Pero en pocos años se ha transformado profundamente la sociedad, tal como anunciaba Toffler (1980). Una de las características de la estructura social actual es la complejidad de roles profesionales, familiares y sociales, el desdibujamiento del ciclo vital (Castells, 1996). Roto el patrón de ciclo vital, sin reemplazarlo con otros procesos secuenciados, los itinerarios son cada vez más complejos. En consecuencia, las transiciones son numerosas, diversas e imprevisibles.

La dificultad en realizar la síntesis entre integración y personalización, entre adaptarse a las nuevas situaciones sin perder la estructura personal, requiere la intervención de profesionales de la orientación, que medien en este proceso.

Entre las diversas concepciones de la orientación, vamos a definir en qué sentido se va a utilizar a lo largo de este artículo.

Orientar en el proceso de transición es una tarea holística, que abarca la persona en todas sus facetas. Para ello, más que ayudar, aconsejar o asistir, consiste en *mediar*, *poner en contacto*, los aspectos personales con la nueva situación. Orientar significa capacitar a las personas para que tomen decisiones adecuadas. Cada transición es una oportunidad para adaptarse a la nueva situación, sin perder de vista el proyecto de vida y su tendencia hacia la autorrealización.

Así lo representamos en la figura 3. El triángulo inferior está compuesto por los determinantes personales y sociales. El conjunto de cualidades personales, limitaciones y experiencias configuran la personalidad, esencial en todo proceso de transición, para no perderse en el camino. Las variables del entorno, diferentes en cada transición, constituyen el otro vértice del triángulo. La toma de decisiones completa la figura.

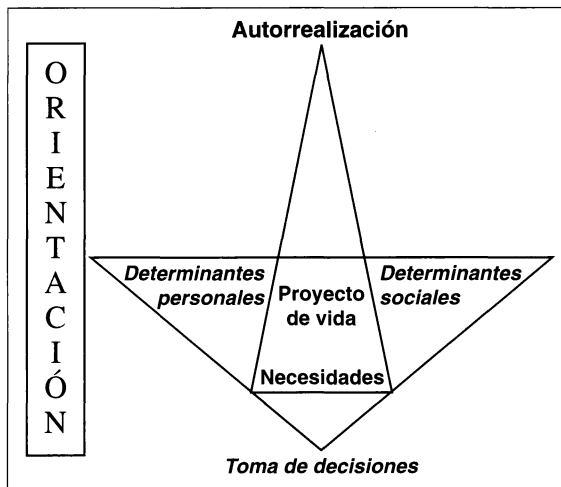


Figura 2

Concepción holística de la Orientación (Isus, 1995)

El triángulo superior indica los aspectos más trascendentes del proceso orientador. A semejanza de una catedral gótica, dónde la aguja apunta hacia el infinito, la persona necesita trascender su propia realidad y tender a la autorrealización. Para poder alcanzarla precisa ir cubriendo sus necesidades básicas y realizar proyectos vitales que le permitan evolucionar. Orientar consiste en afianzar el triángulo inferior, proporcionando información sobre sí mismo y sobre su entorno. Pero también debe proporcionar alternativas, criterios de contraste para que la persona pueda identificar, elegir o reconducir su proyecto vital.

Este trabajo pretende una aproximación genérica al tema de las transiciones y del papel de los orientadores en la investigación e intervención en este campo. Por este motivo, quedan sin atender múltiples consideraciones diferenciales por razón de género, etnia, clase social o *background* familiar, orientación sexual, estatus marital, etc., o situaciones especiales como cambio de escuela de los hijos por traslado familiar o por otras causas, abandono prematuro de los estudios, pertenencia a grupos de riesgo, etc.

Al concretarse la intervención orientadora hay que tener muy en cuenta esta dimensión diferenciadora. Además, estas manifestaciones diferenciales de la orientación en las transiciones han de ser el campo o fuente de información de la investigación.

Quisiéramos advertir aquí, que cuando el grupo diana de la intervención orientadora pertenezca a colectivos especialmente débiles o desfavorecidos —mujeres, emigrantes, víctimas de violencia, disminuidos, etc.—, a las finalidades de prevención, estímulo del desarrollo y acción sobre el contexto, hay que añadir la intención de fortalecimiento (*empowerment*). Se trata de evitar situaciones de opresión en las transiciones académicas o profesionales. McWhirter (1998) indica cinco componentes críticos del modelo de fortalecimiento a ser tenidos en cuenta en la práctica del asesoramiento y en la formación de los profesionales: acción colaborativa del orientado con los demás agentes de la orientación, reconocimiento de los recursos y competencias de los orientados, integración del contexto social en el proceso de orientación y fomento de la vinculación a la comunidad.

2. ROLES EN LA TRAYECTORIA VITAL DE LA PERSONA. ETAPAS Y TRANSICIONES

La persona desarrolla distintos roles a lo largo de su trayectoria vital. En cada uno de los roles de la vida se presentan momentos de cambio. Los distintos roles se ejercen en diversos ámbitos (escuela, comunidad, familia, empresa, etc.). Puesto que pueden ser simultáneos y se superponen e influyen entre sí. Puede haber edades o períodos en que los cambios —y las transiciones— coinciden y se producen con mayor intensidad. Así, la elección de carrera puede coincidir con un primer «abandono» del hogar familiar, o el cambio de trabajo con el matrimonio y con la asunción de responsabilidades en una asociación cívica. Los roles pueden actuar sinérgicamente, pueden estar en conflicto o pueden ser compensatorios.

Si tomamos como base el modelo del Arco Iris de Super se puede observar la coincidencia e interdependencia de algunos roles a lo largo de la vida. Cuando la transición en diversos roles coincide se producen los momentos clave en la vida de

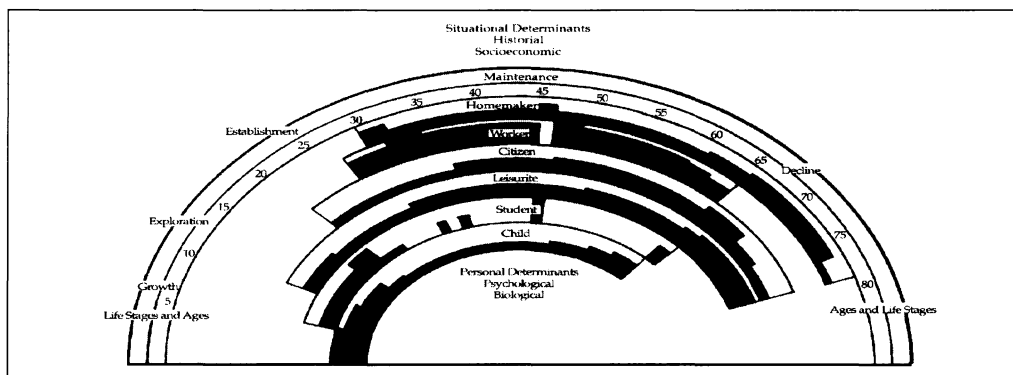


Gráfico 2
Arco Iris de Super

persona. La inserción socioprofesional y la jubilación pueden considerarse las transiciones clave por la amplitud de ámbitos que afecta.

Gimeno Sacristán (1997) distingue las transiciones sincrónicas que ocurren por el hecho de participar en diversos ámbitos simultáneamente (soporto el trabajo porque me espera la vida de familia o huyo de la escuela para hallarme a mí mismo practicando deporte) y las transiciones diacrónicas que dibujan nuestra línea de progreso, nuestra biografía.

«La transición es el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto momento (*transiciones sincrónicas* que ocurren en un determinado tiempo vital), o la experiencia y el momento de pasar, sin retorno, de un estadio a otro, de un estatus a otro diferente, de un nicho que superamos o perdemos a otro diferente (*transiciones diacrónicas*)».

Podemos distinguir también, entre transiciones previsibles y transiciones imprevistas. Las transiciones previstas —intencionadas o planificadas— obedecen al progreso evolutivo o a conflictos intraroles o interroles, es decir, una insatisfacción provocada por un conflicto interno en el propio rol (el trabajo actual no satisface nuestros valores) o un conflicto interroles (el trabajo actual perturba la vida familiar). Los cambios o adaptaciones son decididos y planificados por el cliente (Brown, 1995).

Si en las transiciones previstas o planificadas se actúa proactivamente, en las transiciones imprevistas, no intencionadas (problemas de salud de aparición súbita, divorcio, pérdida del lugar de trabajo por reestructuración o quiebra, desastres naturales, etc.), se actúa reactivamente.

En este trabajo nos centramos en los roles escolar o académico y laboral o profesional. No se analizan específicamente las transiciones que se producen en otros roles como el familiar (desde la familia de origen a la familia de proyección con una serie de hitos como: residencia independiente de la familia, vivir en pareja, matrimonio, ser padre o madre, posible separación o divorcio, ser abuelo o abuela, hacer de padre/

madre de los nietos, enviudar, etc.), o los cambios que se producen en los roles de ocio (distintas formas de ocio: desde el juego infantil al club de recreo del jubilado), o en el rol de dedicación a la comunidad (implicación en la vida ciudadano o en política) o el de consumidor. Aunque no se analicen particularmente, se hace referencia a ellos por cuanto están vinculados a los cambios académicos o laborales o a ambos.

3. TRANSICIONES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Entender la educación como un proceso de transiciones sincrónicas y diacrónicas permite atender a la continuidad, gradualidad y coherencia que han de facilitar el proceso educativo (Gimeno, 1996).

Durante un día de clase se pueden producir una cantidad de «microtransiciones» sincrónicas (cambios de profesor, de materia, de actividad, etc.) que exigen gran capacidad adaptativa y este tránsito continuado puede dificultar la continuidad de los aprendizajes. Los estudios en este campo son escasos pero el problema es latente ya desde el nivel de preescolar (Connell, M.C. and Carta, J.J., 1993).

Nos centraremos en las transiciones diacrónicas en las que es esencial la gradualidad y continuidad (Gimeno, 1997):

«A veces, la frontera y la discontinuidad que provoca el hecho de que haya transiciones son la consecuencia que el propio sistema escolar sea el resultado de una agregación de diversos tipos de educación que históricamente han tenido vidas, en cierto modo, paralelas la génesis de las cuales no ha derivado de un diseño unitario desde el inicio. Algunas de estas fronteras son las suturas no suficientemente cicatrizadas de subsistemas educativos, de tipos de educación con que se encuentra el sujeto que escala y vive la variedad del sistema educativo. En esta vida en paralelo, se han podido cultivar finalidades distintas, estilos pedagógicos diferentes, formas matizadas de tratar los alumnos, grados de rigor en las exigencias, etc. Este es el caso de la conexión entre la subcultura de la enseñanza primaria y la secundaria.»

En las transiciones escolares podemos considerar diversos elementos: el momento madurativo del alumno, el contenido del curriculum tanto en su dimensión estrictamente instructiva como en la dimensión afectiva y actitudinal, y el lugar donde se realizan los estudios, especialmente si la transición supone cambio de escuela.

La formación no concluye con la salida de la escuela, del instituto o de la universidad. El proceso de aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida. La *formación continua*, aunque en los apartados siguientes no se analiza particularmente, tiene notable protagonismo en muchas transiciones de la vida. Se dan muchas transiciones sincrónicas entre el aprender y el hacer: el progreso en el trabajo se vincula a esfuerzos de perfeccionamiento o adquisición de nueva formación más o menos formalizada, la atención a situaciones de desempleo a menudo usa de la formación para mejorar la capacidad de nueva inserción laboral, incluso la adaptación a la jubilación a menudo se asocia a aulas de tercera edad u otras actividades formativas.

3.1. Ingreso en la escuela

La primera transición social se produce cuando el niño o la niña ingresan en el mundo escolar. Debe abandonar un entorno conocido, más o menos protegido, donde desempeña el rol de protagonista, para integrarse en un mundo completamente diverso.

Los procesos esenciales en esta transición consisten en la socialización. La relación entre compañeros y compañeras de la misma edad, comporta aceptar unas normas comunes y reconocer la autoridad de una persona adulta sobre el grupo.

Del egocentrismo, propio de la edad infantil, debe evolucionar hacia un comportamiento orientado hacia el grupo. El control de la impulsividad (Feuerstein and Hoffman, 1989) será esencial en este proceso y a lo largo de toda su vida escolar.

Se inicia el proceso escolar de aprendizajes conceptuales, procedimentales y de actitudes. Las primeras experiencias proporcionan al niño o niña los puntos de referencia esenciales para su proceso escolar.

No cabe duda que en esta transición es imprescindible la coordinación de acciones del centro escolar y los padres, para facilitar la adaptación a la nueva situación y observar la evolución de la personalidad tanto en el ámbito escolar, como en el familiar.

En esta etapa educativa, en general, se le da a la transición familia-escuela la atención e importancia que tiene. Los procesos educativos se construyen en torno al proceso de transición. Se procura la participación de la familia en el ámbito escolar. Se intenta que la transición sea poco brusca y se propicia la flexibilidad, teniendo en cuenta los diferencias personales de cada niño.

3.2. De la Educación Infantil a la Educación Primaria. Cambios de ciclo

En general, el paso a la Educación Primaria y los posteriores cambios de ciclo se viven con alegría por cuanto suponen un ascenso, un «hacerse mayor». Gimeno Sacristán (1996) los denomina «procesos de progresión». En numerosas ocasiones no comporta un cambio de escuela, facilitando así la transición.

El cambio cualitativo entre la educación infantil y la primaria, se produce sobre todo en el campo de los aprendizajes. Mientras que en educación infantil los procesos de aprendizaje, especialmente del proceso preparatorio para la lectura y escritura, se produce de manera reposada, sin grandes presiones externas, la incorporación a la educación primaria modifica el panorama.

Alumnos y profesores están sometidos a una presión social y académica considerable: Se exige aprendizajes rápidos en lenguaje y matemáticas. El niño o la niña que, por la causa que fuere, se retrasa ligeramente en la maduración personal, inicia un calvario de experiencias negativas, que se conoce con el nombre de fracaso escolar.

La acción orientadora se centrará en la adaptación e integración al nivel y a los nuevos ciclos, posibilitando experiencias positivas y acciones preventivas o correctivas que permitan alcanzar logros satisfactorios, o bien, compensar la falta de éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La preocupación por la dimensión emocional del escolar adquiere cada vez mayor relevancia en la Educación Primaria.

Los cambios de ciclo, del inicial al medio y de éste al superior, son transiciones suaves, sin especial trascendencia cuando se da una auténtica labor de equipo entre los profesores.

3.3. De la Educación Primaria a la Educación Secundaria. De la ESO al Bachillerato y a los Ciclos formativos

El paso de primaria a secundaria tradicionalmente fue una forma de selección. Hoy esta transición es universal. ¿Cómo diseñar unas enseñanzas medias que fusionen las culturas de primaria y secundaria suprimiendo el carácter selectivo en la transición? (Gimeno, 1997)¹.

Al mantener la obligatoriedad hasta los 16 años, la transición de la enseñanza primaria a la secundaria no implica procesos de toma de decisiones vocacionales inmediatas. La mayor problemática en esta transición consiste en los cambios de centro.

La discontinuidad pedagógica se constituye en un problema. La cultura organizativa de los centros es diversa. Es necesario eliminar el estereotipo de que en los centros de primaria se crea un clima de acogida, de atención personalizada, mientras que en los de secundaria predomina un clima más burocrático, más centrado en lo académico, sin tanta posibilidad de atención personal.

La opcionalidad que permite elegir créditos y adaptar el currículum propio, es introducido de forma paulatina en el sistema. Las opciones en las materias no obligatorias durante la ESO delimita un perfil de aprendizajes que condiciona considerablemente posteriores transiciones académicas o profesionales.

Los años de ESO son una etapa intensa de orientación para la trayectoria de la vida. Al final del nivel el chico o chica debe realizar una de las decisiones esenciales con repercusión en su vida adulta: ¿Se sigue escolarizado o se procura la incorporación al trabajo? ¿Se alterna trabajo y formación? ¿Se opta por una opción de Bachillerato o se inicia la formación profesional específica en la oferta de Ciclos Formativos? ¿Se elige otra modalidad de formación como las Escuelas Taller, Casas de Oficios, etc.?

Es una etapa de exploración del yo y de las profesiones y ocupaciones, de adquisición de información acerca de centros, ayudas al estudio, procesos de selección para el acceso a distintos estudios. Es la edad de planificar la acción de futuro, de diseño del proyecto profesional y personal, que quizá fuera mejor llamarlo «anteproyecto» por cuanto es abierto y está sujeto a múltiples y continuadas redefiniciones.

La acción orientadora ha de ser objetiva y neutral². La decisión ha de ser personal pero el debate previo ha de ser muy participativo entre el propio escolar, la escuela y la familia.

1 El nº 238 de la revista *Guix* correspondiente a octubre de 1997, monográfico sobre la transición de primaria a secundaria expone diversas experiencias conducentes a la integración y continuidad entre ambos niveles.

2 Es posible que entre el profesorado y entre los orientadores se produzca una preferencia inconsciente hacia la vía de proseguir estudios superiores en lugar de sugerir al alumno que opte por estudios de formación profesional. La explicación puede ser que es la vía de formación seguida por los propios educadores que, de otra parte, tienen un notable desconocimiento del mundo empresarial y de las profesiones ajenas a la enseñanza. ¿Cuántos profesores tienen amplia experiencia en otros tipos de trabajo que no sea el docente?

La transición hacia los ciclos formativos es muy compleja. La formación profesional ha sido considerada socialmente una opción de segunda clase. La opción de realizar estudios de formación profesional inicial, a través de los ciclos formativos de grado medio y superior, habitualmente no se hace por vocación, sino por exclusión. En numerosas ocasiones es un tránsito obligado, cuando por falta de rendimiento académico no se permite la transición hacia la vía académica.

Por fortuna para los jóvenes que realizan este itinerario, el carácter aplicado de los aprendizajes les hace más agradable y ligero el proceso educativo. El mercado laboral les abre las puertas, especialmente a los de formación profesional superior, como se comprueba al observar la Encuesta de Población Activa (EPA).

La transición hacia la formación profesional es difícil en su primer momento por la carga social que comporta, pero fácil al final por posibilitar el tránsito a la vida activa.

3.4. Acceso a estudios superiores: De la Educación Secundaria a la Universidad

El paso a la Universidad desde la Educación Secundaria constituye una de las transiciones más relevantes en la trayectoria académica de los alumnos que alcanzan este nivel de formación.

Esta transición a los estudios postsecundarios puede producirse directamente sin interrupción temporal de los estudios, o bien, sin solución de continuidad, con alguna etapa intermedia (experiencias de dedicación laboral, estancia en el extranjero, cumplimiento de obligaciones militares, etc.). Cuando el sistema de acceso a la universidad se basa en pruebas selectivas se dificulta que este paréntesis de maduración personal pueda producirse.

En un intento de analizar de modo exhaustivo las variables que afectan el proceso de inserción en la Universidad, y con la finalidad de proporcionar criterios en la elaboración de los programas de orientación en enseñanza secundaria y universitaria, realizamos una investigación (Isus, 1993) en la que se categoriza en cinco áreas la intervención orientadora: situacional, cognitiva, conativa, afectiva y acomodativa.

Con posterioridad diversas universidades han desarrollado programas de orientación universitaria que incluyen intervenciones para facilitar el proceso de inserción en la universidad y la transición hacia el mundo laboral.

La orientación en la universidad es un campo emergente. En 1996 se realizaron en la Universidad de Barcelona las primeras jornadas de Orientación Académica y Profesional en la Universidad (Sistema d'Orientació Universitària, 1996). En ellas se debatieron estas transiciones, las necesidades percibidas en cada una de ellas, las actividades realizadas en las 37 universidades asistentes y los planes de futuro. La celebración de un Congreso sobre Orientación Universitaria organizado por la misma Universidad en diciembre de 1998 es una prueba del carácter ascendente en preocupación por la atención a las múltiples necesidades del estudiante universitario.

La investigación en la transición desde secundaria a la universidad no puede situarse únicamente en los procesos de distribución de las pruebas de selectividad, sino que debe analizar un período temporal amplio que abarque desde la elección de una opción académica (durante la Educación Secundaria) hasta un punto en que ya se

pueda valorar la adaptación a los nuevos estudios que se sitúa al final del primer año de permanencia en la universidad.

Como variables dependientes es común utilizar el rendimiento académico o las tasas de abandono. Entre las independientes conviene incluir, además del historial académico del alumno y su *background* personal-familiar, factores contextuales como los elementos de ayuda a la transición que el sistema educativo le ofrece tanto desde Secundaria como en la Universidad.

4. TRANSICIONES EN EL ÁMBITO LABORAL

Al establecer el maxiciclo de los estadios a lo largo del curso de la vida Super, (1984): crecimiento, exploración, establecimiento³, mantenimiento y declive, ya identifica unos subestadios de transición en que se produce un entrenamiento o prueba, un miniciclo que reitera las fases de crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declive: El graduado que se incorpora a un primer trabajo vive una etapa de crecimiento y exploración en el nuevo rol, se establece y mantiene en la ocupación si las expectativas son exitosas o hay un declive o desenganche y se produce un cambio de ocupación.

No obstante, la investigación de estos miniciclos o transiciones ha sido desigual. La mayor preocupación y esfuerzo investigador se ha venido centrando en la elección profesional, en el paso de los estudios secundarios a la universidad de quienes optan por un ciclo largo de escolaridad y en la inserción laboral o mejor, la incorporación al mundo laboral, tanto si ésta se produce al concluir los estudios obligatorios como si tiene lugar después de otros estudios secundarios o universitarios. Esta tendencia tampoco es de extrañar por cuanto las teorías más destacadas de los estadios profesionales dedican mayor atención a las etapas de exploración y establecimiento que al estadio de mantenimiento.

Desde una perspectiva constructivista (Kegan, 1982) se entiende el desarrollo humano como una función de la evolución y como un proceso de generación de significado por la interacción del individuo con el entorno. En el ámbito laboral, los retos profesionales (elección, inserción, recolocación, etc.) son situaciones de desequilibrio. La gestión de las transiciones profesionales está influida por las estructuras de equilibrio de las que se parte. Se pueden afrontar los cambios desde tres posiciones: a) adoptar el parecer o la opinión de los demás, b) regirse por las propias opiniones consolidadas y por los objetivos establecidos y, c) estar abierto a nuevas informaciones y atender a voces disonantes o contradictorias. Obviamente la tercera posición es la que facilita el cambio que supone toda transición. A menudo, para el joven y el adulto las transiciones suponen un cambio substancial en la definición del yo. El orientador profesional debe tener claro que *toda transición implica transformación*. (McAuliffe, 1993).

3 Posteriormente algunos autores han justificado una sexta etapa definida como *renovación* y situada entre las de establecimiento y mantenimiento, en torno a los 40 años (Bejian y Salomone, 1995). Semejante al estadio de ser productivo *versus* estancamiento de Erikson. Los cambios en la inestabilidad laboral de los años 80 y 90 justifican esta inclusión que en las formulaciones de Super en los años 60 no era pertinente por cuanto muchos trabajadores desarrollaban su carrera laboral en una misma empresa o en un mismo puesto de trabajo.

Pilar Figuera (1996), ofrece un documentado estudio acerca de la fundamentación las transiciones del joven y el adulto en el ámbito laboral y social al que remitimos para un mejor conocimiento del tema.

En el siguiente gráfico queremos representar el progreso evolutivo del rol del trabajo: Los tres primeros peldaños, en la base del gráfico, constituyen la fase preparatoria que tiene lugar normalmente en el ámbito escolar. Constituyen el territorio tradicional de la orientación profesional. Los tres peldaños siguientes (línea del recuadro más gruesa) representan las tres transiciones más relevantes: la entrada, la permanencia y progreso y la salida del mundo laboral. Serán las tres transiciones tratadas en las páginas siguientes: el paso de la escuela al trabajo, las transiciones a lo largo de la vida laboral y la jubilación.

La inclusión en el gráfico del término «Formación» quiere recordar que el aprendizaje en la sociedad actual no se limita a una fase escolar sino que es continuo a lo largo de la vida y vinculado al desarrollo profesional y personal.

La referencia al «Proyecto profesional y de vida» en la parte superior del gráfico pretende destacar una cuestión esencial: todo el proceso de evolución formativa y laboral debe estar guiado y estimulado por un proyecto profesional o de vida. La capacidad de definir o redefinir en cada estadio hacia donde vamos clarifica nuestra identidad y nos permite planificar nuestros itinerarios con sentido.

En la interacción dinámica entre el individuo y las influencias estructurales, el joven o adulto debe ser agente de la transición, ha de ser el actor que construye y realiza su proyecto profesional. Es él quien planifica su biografía. La consecución de

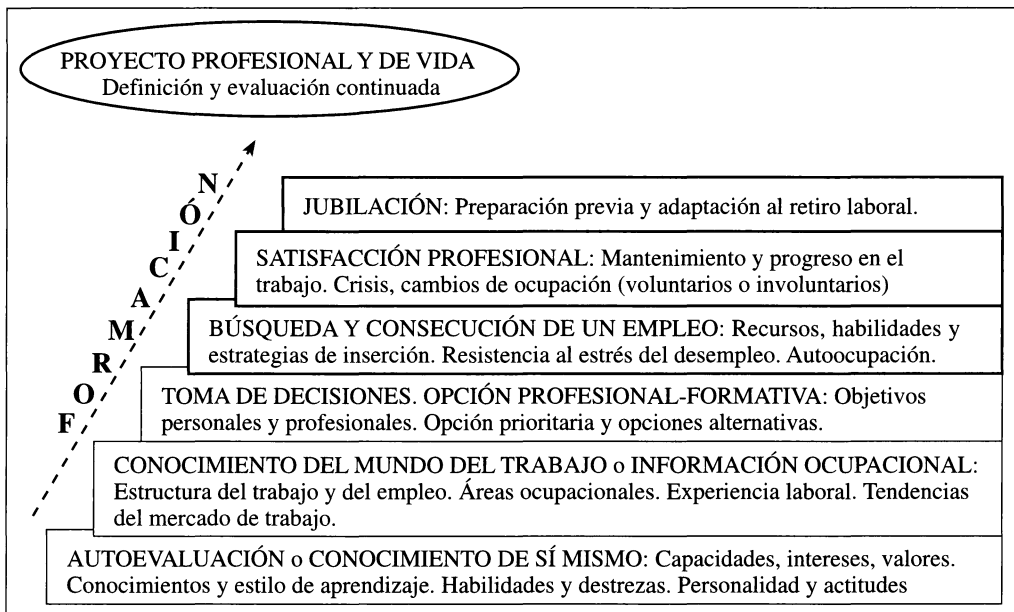


Gráfico 4

Fases en la trayectoria laboral del individuo

objetivos ocupacionales exige la necesidad de diseñar, evaluar y reelaborar de manera continuada su proyecto profesional y de vida; y el logro de dichos objetivos no depende sólo de la socialización adquirida en la familia y la escuela, sino también del grado en que la formación de su identidad se liga a los retos, experiencias y recompensas en el camino hacia la colocación.

Todo proyecto integra los tres tiempos de nuestra existencia: asumiendo el pasado, desde el presente anticipamos la acción o actuación futura. En una sociedad estable y con un progreso lento el futuro era previsiblemente similar al presente y se podía planificar con seguridad y precisión el futuro. En la actualidad el proyecto siempre se define con cierta imprecisión y se impone un constante reelaboración. En expresión francesa, la persona vive un permanente *être en projet* más que una situación estable de *avoir un projet*. Riverin-Simard (1996) afirma que la evolución profesional se realiza en un estado de cuestionamiento permanente en el seno de una inestabilidad omnipresente. En el contexto socio-laboral actual estamos en una situación de transición profesional permanente.

Sólo dos apuntes a tener en cuenta por los orientadores: 1º) La ausencia de proyecto profesional y personal en los jóvenes es, a menudo, la causa de no encontrar sentido en el esfuerzo de formación y de la huída hacia conductas de inadaptación social. 2º) Todo proyecto ha de contemplarse como realizable; no obstante, actualmente, las perspectivas de desocupación pueden provocar el desánimo y el abandono. Ayudar a convencer la persona de que es capaz de alcanzar los propósitos que se fije y fomentar la capacidad de autodeterminación a lo largo de la vida son objetivos esenciales de la intervención orientadora.

4.1. Paso de la escuela al trabajo

El paso de la escuela al trabajo ha recibido distintas denominaciones: primera inserción profesional, de la adolescencia a la adultez, de la escuela a la vida profesional activa, entre otras.

Romero Rodríguez, (1993) clarifica la confusión que suele producirse entre transición a la vida activa e inserción profesional: La transición a la vida activa tiene un carácter más global dentro del ciclo vital de incorporación a la vida adulta e incluye la inserción profesional. (Sin extendernos en este punto, a menudo se considera que la inserción profesional u ocupacional no es tan sólo la incorporación al mundo del trabajo en forma de un primer empleo, sino la consecución de estabilidad en el empleo, es decir, alcanzar un lugar de trabajo satisfactorio y dejar de invertir energía en la búsqueda de empleo. Esta concepción de inserción es cada vez menos alcanzable).

Los cambios tecnológicos, la globalización de la economía, y la nueva estructura del trabajo en la actual sociedad del conocimiento y la información han generado escasez de puestos de trabajo y, por consiguiente, un incremento del desempleo o subempleo que afecta especialmente a los jóvenes que pretenden insertarse laboral y socialmente en la sociedad de los adultos. Las altas tasas de paro juvenil han despertado en los jóvenes y en sus padres el afán de alcanzar altos niveles de cualificación. Así, la escolarización se ha prolongado y el paso de la escuela al trabajo se ha conver-

tido en un largo proceso con notables dosis de incertidumbre (Roberts, 1997). Echeverría (1997) califica el proceso de integración del joven a la sociedad adulta de largo, lento, incierto y arriesgado, no automático, diferenciado, complejo y diversificado.

Al retardarse la incorporación de los jóvenes al trabajo a tiempo completo, otras transiciones hacia la adultez se han visto afectadas: abandono más tardío de hogar familiar, mayor edad en que se contrae matrimonio o se formaliza la vida en pareja que suele ir precedida de una etapa previa de cohabitación, ser padre o madre a edad más tardía, etc.

Esta situación general en los países desarrollados ha devenido normalizada, es decir, las estadísticas confirman esta regularidad y, además, es aceptada por los propios jóvenes y por las personas implicadas en su entorno, incluyendo quienes diseñan políticas de empleo y de formación. La «young's new condition» (Roberts, 1997) reta a la orientación a centrarse en la ayuda al joven en los problemas de la transición sin que, en muchos casos, pueda influir en los resultados⁴.

En la transición desde el sistema educativo al sistema laboral tiene un papel muy destacado la formación adquirida. ¿La responsabilidad de dicha formación debe recaer únicamente en la escuela en sentido amplio o debe comprometer también el mundo del trabajo? ¿Cómo conseguir un buen equilibrio entre la educación general y formación profesional? Cada país intenta dar respuestas a estos interrogantes sobre la transición escuela-trabajo acordes a su sistema socio-económico y sus planteamientos políticos. Así, ocurre que planteamientos y realizaciones que tiene resultados exitosos, en un país no siempre es oportuno aplicarlas a otro país distinto. El afán común es vincular estrechamente el mercado laboral y las instituciones educativas.

Existen dos opciones claramente diferenciadas según se opte por seguir estudios superiores o universitarios o por prepararse específicamente para el ejercicio de una profesión.

Un reciente estudio comparativo de los sistemas de *Vocational Education and Training* (VET) en Alemania, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos (Finch, C. and oth., 1997) concluye que los problemas de la transición escuela-trabajo son independientes del sistema de Formación Profesional (VET) formalizado y las soluciones efectivas están más en la regulación del mercado de trabajo que en el sistema de preparación y formación profesional.

Las teorías económicas y sociales atribuyen la clave del proceso de transición a las condiciones del mercado de trabajo. Las numerosas investigaciones sobre el tema, a través de métodos analíticos y de sistemas de información diversas (estudios longitu-

4 Con los intensos cambios e innovaciones en el mundo del trabajo y de la formación emergen nuevos términos, como por ejemplo: «Positive Uncertainty» (Gelatt, 1991) al reformular el proceso de toma de decisiones en una línea menos racional; «New career» (Arnold y Jackson, 1997) una reconceptualización del término «carrera» que será más fragmentada en diversas ocupaciones y no significará sólo un itinerario de progreso en el trabajo sino un itinerario de trabajo y aprendizaje a lo largo de la vida; «Floundering» período de incorporación al trabajo caracterizado por ir pasando de un trabajo a otro alternado con períodos de inactividad; «border-free employment»: *Border-free employment and Careers* es el tema de la Conferencia Internacional organizada por la Association of Vocational & Career Counseling in Israel y auspiciada por la IAEVG/AIOSP, Jerusalén 15-18 de noviembre de 1998.

dinales de cohortes, biografías,...), proporcionan información sobre las escalas de factores de los procesos de transición.

La cuestión fundamental gira en torno al aumento de los problemas de transición: hasta hace poco afectaban sólo a los jóvenes, actualmente alcanzan también a los adultos que pierden su puesto de trabajo.

De ahí la importancia estratégica de la formación profesional continua, con sus funciones de adaptación, innovación, promoción, recuperación, y prevención, según Münch (1996).

En este proceso tan complejo y largo se observan diferentes patrones de transición. En ellos también se observa como factor esencial la cualificación de los trabajadores y la especificidad de las competencias profesionales desarrolladas.

Hacemos una breve referencia de los modelos de formación profesional alemán y estadounidense:

La combinación de preparación profesional *para* una ocupación y preparación profesional *en* una ocupación, propio del sistema dual alemán, ha sido muy reconocido y alabado. Precisamente la complementación de la experiencia y la cualificación formal es lo que se ha valorado en el mercado laboral de modo positivo por los empresarios.

Desde el campo pedagógico el modelo de aprendizaje en alternancia se considera que reúne numerosas ventajas (CEDEFOP, 1998). Incorporando al trabajo real situaciones de aprendizaje, uniendo el proceso escolar y laboral, se facilita la transición de la escuela al trabajo.

El desarrollo de las competencias técnicas, pero también de las metodológicas, participativas y personales, se propicia mejor en un puesto de trabajo, que unido a la formación académica, proporciona una adecuada cualificación profesional.

(Una experiencia similar en España son las escuelas taller y casas de oficios. La acción iniciada en 1985 tiene la finalidad de la integración social e inserción profesional de jóvenes desempleados menores de 25 años, a través de la cualificación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con rehabilitación y conservación del patrimonio (MTAS, 1997). Los altos niveles de inserción socio-laboral han permitido el crecimiento hasta alcanzar la atención de 40.000 estudiantes en 1997 y que este programa se considere modélico en la Unión Europea).

El movimiento de *school-to-work transition* experimenta un fuerte desarrollo en los años 90 en Estados Unidos. Tradicionalmente la transición escuela-trabajo se había atendido de modo bastante informal y con limitados incentivos financieros. Una posición de declive en el mundo económico y una evidencia de que la educación no resolvía las necesidades futuras de los alumnos promovió la promulgación de las leyes *Vocational and Applied Technology Education (Perkins II)* y *School-to-Work Opportunities* en 1990 y 1994 respectivamente, que fomentan y financian el establecimiento de fuertes lazos de unión entre la educación y el mundo del trabajo. Se estimula el diseño y realización de programas de preparación para el mundo laboral que integren los aprendizajes basados en la escuela y en el trabajo de manera significativa. La gran diversificación y la amplia flexibilidad y autonomía del sistema educativo estadounidense hace que esta reforma se haya adoptado según estados o localidades a muy

distintas velocidades y que no se puedan ofrecer aún informes rigurosos que evalúen su efectividad. (Finch, 1996).

Las diversas concreciones del *school-to-work* permiten adaptarse a las diferentes necesidades y características individuales de los escolares. En todos los casos se trata de integrar el curriculum académico y profesional, unir la formación escolar a una experiencia de trabajo estructurada, y establecer una conexión formal entre educación secundaria y postsecundaria. La finalidad de esta preparación debería ir más allá de la simple consecución de un primer empleo, requiere que se procure un aprendizaje continuado y la preparación para las transiciones laborales a lo largo de la vida (Stern, D and oth, 1995). Enumeramos y hacemos una breve descripción de algunos de los programas y actividades. Son medios de «aprender como es aprender a trabajar» y de incorporarse a comunidades de trabajo:

(*Tech-prep*). Preparación específica para carreras técnicas. Abarca dos años de educación superior más dos años de educación post-secundaria⁵. Es la opción formativa con mejores expectativas de colocación y de sueldo, por ello las demás opciones de preparación para el trabajo pueden ser consideradas de segundo orden.

Cooperative vocational education (Co-op), ya experimentado en la etapa de high school desde hace muchos años, prepara para el desempeño de determinadas ocupaciones a través de la incorporación a trabajos a tiempo parcial en industrias u otros negocios, pero no otorga ningún diploma o título reconocido. Aunque ofrece ventajas a corto plazo en cuanto a colocación —normalmente en la misma empresa—, puede influir en que el individuo no prosiga estudios secundarios y superiores.

Youth apprenticeship.

Históricamente, en los oficios artesanos, el período de aprendizaje fue el modelo único para la incorporación al mundo del trabajo. El aprendiz, incorporándose a un entorno laboral eminentemente práctico iba adquiriendo destrezas al tiempo que progresaba su identidad social. El aprendizaje se producía en un proceso de relación social, así el aprendiz maduraba en el mundo del adulto. Era una formación totalmente ubicada en el lugar de trabajo. Los conocimientos del oficio —no escritos en ningún manual— se transmitían de generación a generación. Sin evaluación formal la comunidad laboral reconocía los progresos.

El modelo del *youth apprenticeship*, para alumnos que no siguen estudios en College, introduce notables adaptaciones a la concepción clásica. Se trata de establecer una coordinación e integración entre empresas que ofrecen programas de aprendizaje y escuelas que se comprometen a adoptar formas de aprendizaje basadas en el trabajo. A veces también con la participación de organizaciones sindicales. En la empresa se «enseña haciendo» bajo el tutelaje de expertos, adquiriendo así experiencia en el trabajo, la escuela integra el aprendizaje académico con el aprendizaje profesional. Estos programas articulan la enseñanza superior y post-secundaria y tienen una dura-

5 Acaba de aprobarse (*Perkins Vocational and Technical Education Act*, oct. 1998) la ampliación de estos programas de cuatro a seis años. Esta ley promueve la formación en áreas cada vez más relevantes como las Tecnologías de la información y se fomenta que se ayuden a adquirir altas competencias académicas y de empleo.

ción de dos años en los que se alternan períodos de escolaridad y períodos de trabajo en empresas a tiempo completo.

School-based Enterprise. Se trata de establecer miniempresas en la propia escuela para producir bienes y servicios (estudios sobre ahorro de energía, gestión de restaurantes, guarderías infantiles, compraventa de coches, etc.) para personas externas al centro escolar. Se combina aprendizaje escolar y productividad. Son una fuente de experiencia laboral y un desarrollo del espíritu de iniciativa y de la disposición al autoempleo como forma de inserción laboral.

Job shadowing. Más que proceso de formación consiste en breves experiencias de exploración profesional —visitas, entrevistas, estancias de corta duración— con la finalidad de conocer mejor determinados trabajos u ocupaciones hacia las que el alumno siente preferencia. Ofrecen la oportunidad de observar el ambiente de trabajo y la actividad de los empleados, y así prever si la actividad laboral encaja con los propios intereses y capacidades. Se programan desde la escuela y en el lugar de trabajo son atendidos por un mentor.

Estados Unidos se preocupa hoy de mejorar la enseñanza secundaria y evitar los obstáculos que puedan producir abandonos, considerando que es más básico para promover el desarrollo de habilidades para el trabajo y previo a los programas de aprendizaje profesional específico.

Creemos que el modelo que actualmente se está implantando en nuestro país de formación profesional básica y específica recoge estrategias y recursos metodológicos similares a los expuestos en los modelos alemán y estadounidense. El seguimiento y evaluación de la nueva formación profesional, y la inclusión de las modificaciones pertinentes, es una tarea esencial para afrontar los retos de la incorporación de los jóvenes al trabajo.

Alan Brown (1997) de la Universidad de Surrey, a partir de los datos de una investigación comparativa de los procesos de formación de habilidades para la transición a la vida activa en Inglaterra, Holanda y Alemania señala cuatro factores que influyen en el proceso formativo hasta alcanzar la identidad ocupacional: a) el sistema de formación establecido, b) el contexto ocupacional o el mercado laboral, c) el soporte y reconocimiento de otras personas y d) las propias características: destrezas, atributos, motivación y compromiso.

Consideramos que es en este último factor donde el orientador puede ejercer más ampliamente su función mediadora.

Brown detalla las características individuales que contribuyen a una transición exitosa hasta alcanzar un estatus de trabajador bien preparado. Entre ellas destacamos:

- Amplio dominio de los conocimientos básicos.
- Actitud proactiva en el desarrollo de su propia identidad ocupacional. Disposición hacia aprender a aprender. Sólo así adoptará una continuada formación que le permitirá adaptarse a los constantes cambios en las estructuras de organización del trabajo y a la innovación tecnológica.
- Posesión de habilidades transferibles.

Cada una de estas dimensiones sugiere líneas de investigación y espacios de intervención orientadora.

La posesión de determinadas habilidades o cualidades personales, además de la capacitación técnica, puede ser hoy un buen predictor de una trayectoria profesional con éxito. Hay en muchos países un afán de categorización de habilidades y una proliferación de listados elaborados por organismos o instituciones del mundo del trabajo y de la educación (Bloch, 1996, Cairns, 1996, Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), 1991). El establecimiento de una clasificación clara de las habilidades requeridas y la motivación y ayuda para su adquisición constituyen un campo de desarrollo e innovación de la orientación y asesoramiento profesional.

La preparación profesional en muchos países se ha visto influida por la definición, desde las empresas o la industria de *estándares de competencias*. «De la noción de cualificación a la noción de competencia» es el título de un apartado del Informe Delors (Delors, 1996). La competencia es una combinación personal en que se integran la cualificación adquirida en la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la predisposición al riesgo. Incorporar dichos estándares de competencias y habilidades en el curriculum es una forma de preparación para el trabajo: Dan significación a los aprendizajes escolares y responden a la reiterada pregunta de «¿Por qué necesitamos aprender esto?». La integración de contenidos académicos y profesionales en el curriculum escolar debe producirse en todos los niveles pero se debe intensificar en los últimos años de educación obligatoria. Este enfoque requiere una preparación actitudinal y técnica del profesorado y ha de conseguir la implicación de otros agentes educativos externos a la escuela: además de la familia deben establecerse vínculos con representantes del mundo empresarial, cámaras de comercio e industria, sindicatos, asociaciones profesionales, etc.

Los programas de ayuda y formación para la inserción laboral que se desarrollan en nuestro país, especialmente los dirigidos a grupos de riesgo bien sea desde la escuela o desde el ámbito laboral, (Romero, 1993; Santana, 1998) en muchos casos, se acogen a las iniciativas y fondos sociales de financiación de la Unión Europea: *Partnership in Education and Training* (PETRA), IFAPLAN, NOW, HORIZON, LEONARDO, Empleo YOUTHSTAR, entre otros, son muestra de dicha vinculación.

La acción orientadora ha venido basándose en unas teorías que afirman que la satisfacción de necesidades y la formación de la identidad son esenciales para llegar a ser un adulto seguro, sano y psicológicamente libre de problemas y que este estadio se consigue cuando se alcanza un empleo satisfactorio.

En una investigación en British Columbia (Borgen, Amundson, Tench, 1996), dirigida a explorar factores que puedan aliviar el estrés de la transición de la adolescencia a la adultez en el marco de un mercado de trabajo incierto, se controlaron factores internos y externos asociados a una buena autoestima y ausencia de depresión en una cohorte de individuos desde su graduación hasta 16 meses más tarde. No se halla diferencia significativa en cuanto a bienestar emocional entre los escolarizados en estudios superiores o los ya empleados y los que están desempleados y no siguen estudios. La disponibilidad de un mínimo de recursos financieros —proporcionados

por la familia, por ayudas sociales o por colaboraciones en trabajos esporádicos— y la realización de actividades que consideren significativas —voluntariado, diversión, deporte, viajes, etc.— son elementos que alivian la transición a la vida adulta.

Para Nicole-Dancourt et Roulleau-Berger (1995) la inserción de los jóvenes, con sus paradojas, puede convertirse en un instrumento de construcción de la identidad colectiva y de la identidad individual. Los jóvenes, por su práctica y sus estrategias de adaptación desarrolladas en situaciones de incertidumbre, tienen la capacidad de realizar transformaciones profundas en sí mismos y en la sociedad.

En opinión de Coleman y Husén (1989) se debe avanzar hacia un nuevo sistema de transición de los jóvenes más flexible e innovador. Mantener los jóvenes en la escuela no es una solución milagrosa. Crear expectativas de un trabajo seguro, estable e indefinido, tampoco es aconsejable.

Estos estudios sugieren una línea de investigación y de intervención en la transición del adolescente a la adultez que se centre más en la persona y en determinados elementos del entorno y no únicamente en la dimensión de inserción profesional.

4.2. Transiciones durante la vida laboral

Como en el paso de la escuela al trabajo, el desarrollo de la carrera o trayectoria laboral de la persona puede verse afectada por la globalización de la economía, las innovaciones tecnológicas y las nuevas estructuras de la ocupación. En este panorama el trabajador puede verse en la necesidad de afrontar diversas transiciones. Los cambios, en unos casos pueden obedecer al progreso en su itinerario profesional: al diseño de un plan de carrera o a iniciativas que conduzcan hacia mejor y más satisfactoria ocupación laboral, son transiciones deseadas. En otros casos la transición será forzada. Paro, reconversión, recolocación u *outplacement*, *downsizing*, reingeniería,... son palabras de moda.

El orientador no puede hoy dejar desatendida la etapa de mantenimiento en la que se suceden repetidos cambios y retos a los que el trabajador debe adaptarse.

El espectro del paro que dificulta el acceso del joven al mundo del trabajo puede aparecer a lo largo de la vida laboral. El riesgo de hallarse en una situación de paro es un problema internacional. El desempleo se puede incrementar o reducir en función de variables demográficas, económicas o políticas. Desde la escuela o desde la asistencia al trabajador adulto lo que se puede hacer es preparar al individuo para afrontar el problema.

La pérdida del trabajo produce enfado, ansiedad y distintas formas de dolor (Saam, 1995) que pueden requerir intervención terapéutica. El estrés generado por la pérdida involuntaria del puesto de trabajo se asocia al incremento de depresiones y suicidios entre las personas en situación de desempleo⁶.

No obstante, ocasionalmente, puede ser considerado desde una óptica positiva. Aquellos casos en que proporciona a la persona la oportunidad de redirigir los pro-

6 Parece que se puede establecer un cierto paralelismo entre las reacciones emocionales ante la pérdida de trabajo y los ciclos de Kübler-Ros ante la muerte o pérdida de seres queridos: negación, enfado, negociación, depresión y aceptación.

prios objetivos y prioridades y considerar nuevas alternativas, desarrollar nuevas competencias o liberarse de una ocupación poco atractiva y satisfactoria (Eby and Buch, 1995).

Latack y Dozier (1986) desarrollaron una estructura conceptual interesante para el estudio de las situaciones de desempleo. Identifican tres grupos de factores que pueden moderar el estrés por la pérdida de trabajo y promover formas de «crecimiento» profesional:

- a) Características individuales: nivel de actividad y de satisfacción en la ocupación que se ha perdido, edad del trabajador y estadio en el desarrollo de su carrera profesional.
- b) Entorno: recursos económicos, soporte social y flexibilidad o capacidad de la familia para adaptarse a nuevos estilos de vida.
- c) Proceso de transición: Manera como se ha producido el despido, resolución de la pena y el enfado, y duración del desempleo.

Naturalmente, se dan diferencias en estos factores por razón de sexo y de clase social o categoría laboral.

Mary J. Heppner (1988) de la universidad de Missouri-Columbia ha diseñado y desarrollado el *Career Transition Inventory* (Heppner, M.J., Multon, K.D. and Johnston, J.A., 1994) para evaluar los recursos o las barreras psicológicas que los adultos pueden experimentar durante la transición profesional. Ha identificado cinco factores que constituyen el esquema teórico del cuestionario: 1) Preparación (Disponibilidad para hacer lo necesario para lograr las metas profesionales que el individuo se fija), 2) Confianza (Sentirse capaz de obtener resultados exitosos), 3) Control personal (Dominio sobre el proceso de transición), 4) Apoyo (Soporte percibido de las personas significativas) y 5) Independencia (Capacidad de tomar decisiones sin dependencia del entorno social) (Heppner, 1988) La investigación en estas dimensiones puede aportar interesantes aportaciones para mejorar la intervención orientadora.

En un estudio posterior (Hepper, Fuller and Multon, 1998) relacionan los cinco factores que evalúa el *Career Transition Inventory* con cinco rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, conformidad o disponibilidad y diligencia o comportamiento concienzudo) determinados por el *NEO Five Factor Inventory*. Constituyen la muestra 371 adultos con una media de edad de 39 años que estaban en situación de desempleo. Los resultados obtenidos indican, entre otras informaciones, que el neuroticismo y apertura a la experiencia explican en gran medida la varianza en las variables de transición profesional y que la autoeficacia se predice a partir de cuatro factores de personalidad. No obstante, el interés de la investigación se centra en argumentar contra la falsa dicotomía de asesoramiento profesional y asesoramiento social-emocional y se reafirma que el desarrollo profesional es en definitiva una manifestación del desarrollo humano. La intervención del orientador debe ser holística.

Los programas para la transición del paro a la ocupación, en cualquier momento de la vida, suelen centrarse en las estrategias de búsqueda de empleo y en el desarrollo de habilidades que favorezcan la capacitación para conseguir una colocación. El peli-

gro radica en que de un enfoque genérico sólo son esperables resultados genéricos. La transición para encontrar un empleo o reintegrarse en el mundo del trabajo es una experiencia personal, singular, y la ayuda debería tener en cuenta las necesidades evolutivas y contextuales del individuo y debería significar un seguimiento y apoyo al individuo. Dado que las situaciones de desempleo pueden ser recurrentes los buenos programas además de asistir al individuo para la transición inmediata deberían preparar el desarrollo personal de la adaptación al cambio.

Magnusson (1992) presenta un modelo de programa de ayuda a la transición al trabajo en que distingue siete niveles jerárquicos de intervención: empieza proporcionando una *ayuda intensiva*, el segundo nivel es de *guía y consejo* y el tercero de *preparación o entrenamiento*. Estos tres primeros niveles facilitan paulatinamente la adquisición de habilidades y actitudes para poder situarse y seguir el cuarto nivel que consiste en la *instrucción formalizada de aprendizajes básicos para la inserción*. El peligro de muchos programas es que se estancan en el nivel cuarto. El programa de Magnusson se enriquece con otros tres niveles: *consulta y asesoramiento continuado*, *autoayuda para la adaptación* e *innovación personal*. Así el individuo alcanza la capacidad de actuar independientemente o con mínima ayuda para conseguir recursos o para desarrollar sus habilidades para buscar nuevas vías de consecución de trabajo, es creativo en hallar soluciones para sus problemas lo cual significa asumir un alto nivel de adaptabilidad y responsabilidad personal que es la finalidad del programa de transición. Así, la propia persona es agente de cambio, desarrolla estrategias de gestión personal para superar la transición.

4.3. La jubilación

La creciente longevidad de las personas y la reducción de la natalidad hace que en los países occidentales el colectivo de la gente mayor represente un porcentaje cada vez más elevado del total de la población.

Como las otras transiciones del ámbito del trabajo, el paso a la situación de retirado o jubilado puede ser analizado desde perspectivas socioeconómicas, sociológicas o psicológicas. ¿Jubilación a fecha fija —65, 67, 70... años— o situaciones puente de reducción escalonada de la dedicación laboral? ¿Jubilación forzosa o jubilación voluntaria? ¿Provisión de fondos para atender la jubilación con cargo al sistema público de previsión o planes de pensión privados? ¿Posibilidad de ejercer trabajos a tiempo parcial compatibles con las prestaciones de jubilación? ¿Cómo conseguir un estado de bienestar y de continuada realización personal en las personas jubiladas? ¿Cómo preparar para la transición de jubilación? Las respuestas a las dos últimas preguntas corresponden a los orientadores.

La transición a la jubilación debe estudiarse desde un enfoque multivariable, puesto que son diversas las influencias que convergen en este cambio de la vida. (Hansson and oth., 1997).

La adaptación o ajuste es el resultado de gestionar y «negociar» con éxito los cambios que se producen en una transición. La jubilación significa un cambio de actividades: se dejarán de realizar las actividades relacionadas con las funciones pro-

fesionales y con los compañeros de trabajo, y emergerán otro tipo de actividades que sustituirán y compensarán aquellas. Carter y Cook (1995) describen un modelo que explica la adaptación o ajuste a la jubilación a partir de dos variables psicológicas, el locus de control y la autoeficacia, que a su vez se ven condicionadas por dos grupos de comportamientos previos al momento de salir del trabajo, uno abarca las relaciones sociales del individuo y otro el modo como se ha venido considerando el trabajo. Nos detenemos en la descripción de dicho modelo:

El constructo locus de control se define por la convicción de la persona de que ella es capaz de asumir y modelar las situaciones de la vida —locus de control interno— que facilita la adaptación a la vida de jubilado. La atribución del control de las situaciones de la vida al azar o a fuerzas externas dificulta la búsqueda de recursos para las estrategias de adaptación a la jubilación.

El locus de control externo produce un comportamiento pasivo que dificulta una resolución del cambio. El locus de control interno se ha manifestado como motor de una acción proactiva ante la salida del trabajo, que es asumida responsablemente. Se planifica el cambio y se reestructuran y redefinen las formas de actividad.

La autoeficacia es la manifestación del convencimiento de que uno posee los conocimientos y habilidades para planificar y adaptarse a los cambios de la jubilación. Esta confianza en asumir nuevos retos ayuda a una mejor adaptación.

Una fase preparatoria de clarificación de las expectativas de la jubilación, previa a la salida del trabajo, se ha manifestado como muy efectiva para una transición satisfactoria. Se trata de disipar las creencias que se han acabado las oportunidades de éxito o de desarrollo y que se entra en un estadio de escasa actividad y de aburrimiento.

Las relaciones sociales ofrecen un medio de soporte al individuo y al mismo tiempo son fuente de identidad personal. Llegado el momento de la jubilación tendrá una importancia capital la red de relaciones que la persona tenga establecida a nivel familiar, de amistades personales o de afiliación a grupos u organizaciones.

Si el núcleo de amigos se limitaba sólo a los compañeros de trabajo se produciría cierta dificultad de seguir contactando con ellos.

Las actividades en el hogar, las actividades de ocio, de voluntariado u otras formas de actividad comunitaria, en las que previamente a la jubilación se haya implicado, serán ámbitos de relación social que proporcionará sentimientos de seguridad y de afecto. Justamente la jubilación facilitará ahora la expansión de estas actividades.

Una segunda importante faceta de la adaptación a la jubilación hace referencia a la intensidad con que uno se sentía identificado con el rol del trabajo profesional. La relevancia del trabajo en la identidad del individuo puede ser de distinto grado: 1) Para aquellos individuos con escaso apego a su lugar de trabajo y a la empresa u organización, sea por el carácter alienante de las tareas o por la escasa satisfacción que producen, dejar el trabajo no supondrá ninguna dificultad. Se recomienda, incluso, como buena preparación para la transición a la jubilación, aprender a rebajar la consideración del trabajo como elemento central para alcanzar una vida feliz, que pudo haber sido la óptica de los años de plenitud laboral.

2) Un nivel intermedio sería el de los individuos con fuerte ética del trabajo y que sienten notable satisfacción de estar con los demás y ser productivos. El apego es más

hacia el trabajo en general que hacia su puesto de trabajo concreto o su compañía. Esta postura podría superarse felizmente manteniendo la dedicación a tareas a tiempo parcial aunque sean sin retribución.

3) Cuando la alta dedicación a un puesto de trabajo y la afiliación a una compañía puede considerarse como una parte esencial e inseparable de sí mismo, dejar el trabajo es considerado como una pérdida de identidad. La perspectiva de tener que dejar el lugar de trabajo se considera una privación y se liga a una insatisfacción al ser jubilado.

Este modelo abre a los orientadores, desde la educación social, la posibilidad de interesantes investigaciones para adquirir mayor conocimiento de esta transición y de las estrategias que el orientador puede aportar. Consideramos, no obstante, que los elementos de adaptación a la jubilación que aportan Carter y Cook debieran enmarcarse en el estatus financiero y el estado de salud de la persona que transita a la jubilación puesto que juegan un papel importante aportando seguridad y optimismo.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE TRANSICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES, EN NUESTRO PAÍS. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Se han revisado los artículos publicados en los últimos quince años (desde el número correspondiente a enero de 1984) de las siguientes revistas: *Bordón*, *Revista de Educación*, *Revista de Investigación Educativa*, y *Revista Española de Pedagogía*.

Los números bibliográficos de la revista *Bordón* —ahora en soporte informático— que recogen anualmente las publicaciones de libros y revistas de carácter pedagógico en nuestro país no registran la entrada «Transiciones». Tampoco aparece en la relación de materias del índice de artículos de la *Revista Española de Pedagogía* entre 1981 y 1994, que se publicó en el nº 200 (enero-abril 1995). *Bordón* incorpora «Educación y empleo» como una categoría específica a partir de 1991 (Vo. 43, nº 5).

Aparecen diversos estudios sobre rendimiento académico, fracaso escolar, repetición de curso, etc., temas limitados a un ciclo o nivel escolar, especialmente de Bachillerato; pero hay escasos estudios que cabalguen entre etapas o niveles sucesivos. En la selección de artículos relacionados con el tema que nos ocupa, y ante la escasez manifiesta, hemos sido poco restrictivos incorporando en algún caso trabajos sólo vinculados tangencialmente al tema de las transiciones. En el anexo I se recogen los resultados de esta revisión.

ANEXO I

LÓPEZ RUPÉREZ, F. y PALACIOS GÓMEZ, C. (1987): Valor predictivo de algunas variables psicológicas en la elección de optativas en Bachillerato, *Bordón*, nº 268, 387-403.

Se centra en algunas características psicológicas del alumno (inteligencia general, desarrollo cognitivo, dependencia-independencia de campo) y su relación con la elección de optativas —ciencias, letras, mixto— en los estudios de Bachillerato. Se efectúa un estudio longitudinal de la evolución cognitiva por opciones. Se controla

en todos los análisis la variable sexo. Los resultados indican diferencias significativas en el comportamiento intelectual de los sujetos según la opción elegida.

GUTIEZ CUEVAS, P. (1989): Influencia de la familia en la integración escolar, *Bordón*, 41 (4), 719-733.

Se parte de la hipótesis de la influencia del clima familiar y la inadaptación escolar en los adolescentes. El estudio correlacional a partir de dos cuestionarios confirma la hipótesis.

ROMERO LARGO, L. (1990): La formación profesional que se propugna en la reforma, *Bordón*, 42 (3), 299-304.

Breve presentación del modelo de la formación profesional en el proyecto de Reforma, de los objetivos, contenidos y organización curricular. Previsión de las principales dificultades.

De BORJA, M., FORTUNY, M. y PUJOL, R. (1991): Estudio diacrónico sobre la elección de las carreras superiores en función del sexo. Propuesta de algunas medidas para conseguir la igualdad de oportunidades, *Bordón*, 43 (1), 91-104.

Estudio empírico realizado en Barcelona sobre una muestra de 831 estudiantes de las carreras de Económicas, Medicina e Ingenierías. Se contrasta con estudios similares realizados en los años 1968 y 1978. Analiza la evolución de la situación de la mujer en la universidad, las opiniones de los / las estudiantes sobre la elección de estas carreras y sus expectativas laborales.

ROMERO, S. (1993): Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: Aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención, *Bordón*, 45 (1), 99-111.

Ante el problema del desempleo de los jóvenes y sus consecuencias personales y sociales, la psicopedagogía ha de asumir la ayuda necesaria para afrontar la transición de la escuela a la vida activa. Se propugna el desarrollo de experiencias y programas para conformar una «Pedagogía de la transición»: El modelo de Educación para la carrera y la metodología derivada de la ADVP (Activación del desarrollo vocacional y personal) se recomiendan para dicha intervención orientadora.

ÁLVAREZ, N. (1993): El desafío de la Formación profesional: Un ejemplo basado en las experiencias educativas de la Universidad de Heidelberg, *Bordón*, 45 (2), 155-161.

La exportación del sistema dual a los países en vías de desarrollo es una de las metas de la política de cooperación del gobierno alemán en el ámbito de la formación profesional. La participación de las empresas facilita el logro de una formación profesional más efectiva. Se formulan una serie de propuestas educativas de formación profesional orientadas a la práctica en el sector educativo no formal.

SANTANA, L.E. y De ARMAS, E. (1998): La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Utopía o realidad? *Bordón*, 50 (3) 231-240.

Se reflexiona sobre los papeles del sistema educativo y del sistema productivo en el proceso de inserción sociolaboral: Se hace un repaso de los programas auspiciados por la Unión Europea y que tienen como objetivo común el tratar de paliar la difícil situación creada a raíz de la infrautilización de los recursos humanos.

- CASAL, J., MASJUAN, M. y PLANAS, J. (1990): La inserción social de los jóvenes, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
- Se sintetiza el libro de los mismos autores *La inserción social de los jóvenes. Los itinerarios de transición de los 14 a los 25 años* basado en una investigación a partir de un amplio cuestionario a 2004 individuos.
- HERRANZ GONZÁLEZ, R. (1990): La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2. Un análisis comparado de las orientaciones y experiencia de empleo en tres mercados de trabajo, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
- Se presenta la metodología y resultados de una investigación (patrocinada por el CIDE) en las áreas de El Ferrol (Galicia), cuencas mineras de Asturias y área metropolitana de Bilbao. Se analizan procesos de inserción de titulados de las diversas ramas de FP2.
- ALEMANY, MC. (1990): ¿Las Prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
- Revisión del nuevo marco creado por los convenios de colaboración escuela-empresa: papeles a asumir por cada una de las partes, recursos disponibles y recursos necesarios.
- PEIRÓ, JM., SALANOVA, M., HONTANGAS, P.M. y GRAU, R.M. (1994): Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional, *Revista de Educación*, nº 303 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
- El trabajo ha tenido distintos significados: castigo divino, obligación, oportunidad de autorealización, medio de adquisición de bienes y servicios. La actitud psicosocial hacia el trabajo es un constructo multidimensional definido por la centralidad del trabajo, las normas sociales del trabajo, los resultados valorados del trabajo, la importancia de las metas laborales y la identificación con el rol laboral. Estas dimensiones se configuran en *gestalt* o patrones. Las modificaciones de estas variables son analizadas en una investigación longitudinal a partir de una muestra de 431 jóvenes valencianos.
- ROQUERO, E. (1994): Los tránsitos laborales: Por la diversidad de las estrategias personales, en el marco de la organización de la transición. *Revista de Educación*, nº 303 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
- Desde una óptica sociológica se estudian los mecanismos complejos de inserción a la vida activa por los jóvenes en la última década ante los condicionantes del sistema laboral. Las transformaciones en el mercado laboral son ampliamente analizadas, así como el papel a desempeñar por los actores sociales: empresas, organismos de colocación, políticas de empleo estatales, etc.
- MARHUENDA, F. (1994): La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, *Revista de Educación*, nº 303 41-67 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
- El valor de la centralidad del trabajo puede estar en crisis en la sociedad actual. Se revisan las políticas educativas para el empleo de los jóvenes y los riesgos sociales

que se derivan de la perspectiva del paro a la salida de la escuela. Se proponen directrices para el curriculum de formación teórica y práctica, tanto en la formación profesional de base como en la formación profesional especializada, para alcanzar las cualificaciones que el mundo del trabajo exige. Se formulan interrogantes a resolver por la reforma educativa en curso.

JIMÉNEZ, C. (1984): Juventud, empleo y orientación profesional, *Revista Española de Pedagogía*, 42 (166), 543-561.

Estudia la trayectoria socioprofesional de la juventud desde los años 60 y la incidencia de factores académicos y económicos en el paro juvenil. Analiza los modelos institucionalizados de orientación profesional en nuestro país y aboga por la implantación de servicios de orientación, que recogiendo la experiencia propia y de otros países, responda con planteamientos serios a nuestra realidad educativa, social y laboral.

CASTILLEJO, J.L., SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1988): Pedagogía Laboral, *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), 421-440.

La formación en la empresa es una necesidad originada en el desarrollo tecnológico y el estadio de crisis que afecta el mundo de la producción y los negocios a nivel mundial. Se concibe la formación en el propio ámbito laboral como una acción integrada en un plan estratégico de la empresa. Se debaten los principales paradigmas de formación en la empresa y sus contenidos, metodologías y estrategias de evaluación.

CEA D'ANCONA, F. y MORA, J.G. (1990): La elección de estudios en COU, *Revista Española de Pedagogía*, 48 (187), 505-525.

A partir de una encuesta a un millar de estudiantes de COU se analizan mediante técnicas logit los factores sociales, económicos y familiares que influyen en la opción de seguir o no estudios superiores, y, en caso afirmativo, si se decide seguir estudios de ciclo corto o largo, así como el campo científico en que se sitúa la elección.

ANAYA, D. (1992): Importancia de las elecciones curriculares previas sobre los planes postsecundarios de los alumnos de COU, *Revista de Investigación Educativa*, nº 19, 19-29.

Siguiendo un enfoque metodológico «ex-post-facto» se constata, a partir de una muestra de 1008 estudiantes en centros públicos de Jaén, que los planes postsecundarios de los alumnos de COU están estrechamente ligados a las opciones curriculares seguidas en 3º de BUP.

FIGUERA, P. (1995): Panorámica de la investigación sobre los procesos de inserción socioprofesional, *Revista de Investigación Educativa*, nº 25, 125-148.

Se examina la evolución histórica sobre los procesos de inserción socioprofesional y se describen las principales tendencias de estudio: socioeconómica, sociológica y psicológica. Desde cada perspectiva se hace referencia a las poblaciones objeto de análisis y los principales enfoques metodológicos utilizados. Este planteamiento teórico se completa con sugerencias para la investigación futura.

Hemos revisado también un área que nos es próxima: Las aportaciones en forma de ponencias o comunicaciones a los Seminarios de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE). Los temas relacionados con las transiciones son también escasas:

V Seminario. Murcia 1990. Comunicación:

- RIAL, A. y ZABALZA, M.A. (1990): Análisis de necesidades en formación profesional y acceso al empleo, *Revista de Investigación Educativa*, nº 16, 265-270.
- VI Seminario. Madrid 1993. Comunicación:
- JARIOT, M. y MARTÍNEZ, M. (1994): Dimensiones implicadas en la inserción laboral: análisis a partir de una escala, *Revista de Investigación Educativa*, nº 23, 240-244.
- VII Seminario. Valencia 1995. Comunicación:
- LOBATO, C. (1995): Transición a la vida activa: Habilidades de empleabilidad para el universitario, en AIDIPE (Comp.) *Estudios de Investigación educativa en intervención psicopedagógica*, Valencia: AIDIPE.
- VIII Congreso. Sevilla. 1997. Ponencia:
- ECHEVERRÍA, B. (1997): Inserción sociolaboral, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2) 85-115.
- Symposium: Transición a la vida adulta de las personas con necesidades especiales: Propuestas para la intervención. (Coord.: V. Álvarez Rojo).
- Comunicaciones:
- JUAN, J., COROMINAS, E. y CAPELL, D. (1997): Evaluación de los cursos de acción previos a la inserción laboral. Un estudio piloto en la Universitat de Girona, en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 334-338.
- BALLESTER, L. (1997): Metodologías para el análisis de las necesidades formativas. (Análisis contextual y trayectorias), en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 409-413.
- JUAN, J. y otr. (1997): Análisis de una escala de evaluación de las conductas exploratorias del mercado de trabajo, en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 579-583.

El panorama mirando al pasado es bastante desolador. ¿Cómo conseguir que en el futuro sea distinto?

6. PERSPECTIVAS DE FUTURO. RESPONSABILIDADES Y ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN Y DE LOS ORIENTADORES

A modo de recapitulación de lo expuesto y en una perspectiva de futuro, para finalizar este trabajo pretendemos formular algunas recomendaciones tanto a la Orientación como a saber pedagógico como a la actuación o intervención de los orientadores acerca de las transiciones.

La primera recomendación de este sumario es una llamada a dedicar mayor atención a las transiciones académicas y a las transiciones profesionales o laborales. Es necesario un fuerte incremento de la investigación y del diseño, puesta en práctica y evaluación de programas de ayuda a las transiciones en su sentido más holístico.

Aunque se ha establecido una distinción entre transiciones en los roles académicos y profesionales, las dimensiones académica, profesional y personal se enlazan o se fusionan en la intervención orientadora.

El estudio y la ayuda en las transiciones escolares se realizará no sólo desde una perspectiva estrictamente académica o de rendimiento, sino incorporando las variables personales y sociales que inciden en el proceso.

En los cambios de nivel no es suficiente una jornada de puertas abiertas, una jornada de acogida, una colección de trípticos o una feria multitudinaria sobre salidas profesionales. La ayuda a la transición significa un seguimiento continuado y la acción proactiva de mediar para resolver dificultades o necesidades, incorporando al proceso todos los agentes educativos.

En las transiciones profesionales se trata ante todo de formar la persona para que sea capaz de superarlas de la manera más positiva posible, considerando la pérdida de centralidad del trabajo en la sociedad actual (Isus, 1996) y valorando los otros aspectos de la persona. La intervención orientadora debe tender hacia la autoorientación. No se trata de ofrecer soluciones o alternativas, sino de que sea ella quien gestione sus tránsitos laborales responsablemente. Para ello, de una parte, se procurará que disponga de amplia y correcta información profesional, y de otra parte, se potenciarán sus capacidades de autoconocimiento, autoeficacia, autonomía en la toma de decisiones, independencia en la actuación, autoevaluación, flexibilidad y adaptación.

Proactividad y capacidad de resistencia a las presiones externas, confianza en sí mismo, responsabilidad y optimismo son características que facilitaran el control sobre el propio destino profesional.

Actualmente, en nuestro país, la implantación de un nuevo modelo de formación académica y profesional puede favorecer esta transición:

La obligatoriedad de cursar el área de Formación y Orientación Laboral (FOL) en los programas de garantía social y en los ciclos formativos de formación profesional, constituye una excelente oportunidad para preparar la transición laboral. El módulo sobre las Relaciones en el Entorno de Trabajo (RET), también de obligado cumplimiento, puede complementar esta intervención orientadora. La inclusión de períodos de estancia en las empresas con valor crediticio durante el Bachillerato, ofrecen la oportunidad de profundizar en las posibilidades que se ofrecen y evitar errores pasados, incorporando planteamientos innovadores.

En la línea del *empowerment*, que se esbozó en la introducción, la orientación no puede limitarse a una serie de técnicas sino que exige la implicación en la defensa de los derechos de los orientados y la participación en el proceso de mejora y transformación social.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BEJIAN, D.V. and SALOMONE, P.R. (1995). Understanding Midlife Career Renewal: Implications for counseling, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 52-63.
- BLOCH, D.P. (1996). Career Development and Workforce Preparation: Educational Policy Versus School Practice, *The Career Development Quarterly*, 45 (1), 20-40.
- BORGEN, W.A.; AMUNDSON, N.E. and TENCH, E. (1996). Psychological Well-Being Throughout the Transition From Adolescence to Adulthood, *The Career Development Quarterly*, 45 (2), 189-199.

- BROWN, A. (1997). Becoming skilled during a time of transition: observations from Europe, Paper produced for the Sixty National Career Development Association Conference *Careers and Technology: Waves of Transition*, Daytona Beach, Florida.
- BROWN, D. (1995). A Values-Based Approach to Facilitating Career Transitions, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 4-11.
- CAIRNS, K.V. (1996). Teaching Employability Skills Using the Wonder Tech Work Skills, *Canadian Journal of Counseling*, 30 (2), 139-149.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Vol 1. La sociedad red*. Barcelona: Alianza editorial.
- CEDEFOP (1998). *Training for a Changing Society*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- COLEMAN, J. and HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. OCDE/CERI. Madrid. Narcea.
- CONNELL, M.C. and CARTA, J.J. (1993). Building independence During In-Class Transitions: Teaching In-Class Transitions Skills to Preschoolers with Developmental Delays through Choral Response-Based Self-Assessment and Contingent Praise, *Education and treatment of children*, 16 (2), 160-174.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- EBY, L.T. and BUCH, K. (1995). Job loss as Career Growth: Responses to involuntary Career Transitions, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 26-42.
- ECHEVERRÍA, B. (1997). Inserción sociolaboral, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 85-115.
- ECHEVERRÍA, B. (Coord.) (1996). *Orientació Professional*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- FEUERSTEIN, R. and HOFFMAN, M. (1989). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid. Instituto Superior S. Pío X.
- FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*, Barcelona: EUB.
- FINCH, C.R. (1996). School-to-Work transition in the United States, Paper presented at the *Vocational Education and Training Network Symposium on School-to-Work in an International Perspective* a part of the European Congress on Educational Research, Sevilla, España.
- GELATT, H.B. (1991). *Creative decision making. Using Positive Uncertainty*, Mendo Park, CA: Crisp Publications.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. *Guix*, n°238.
- HANSSON, R.O., DEKOEKOEK, P.D., NEECE, W.M. and PATTERSON, D.W. (1997). Successful Aging at Work: Annual Review, 1992-1996: The Older Worker and Transitions to Retirement, *Journal of Vocational Behavior*, 51, 202-233.
- HEPPNER, M.J. (1998). The Career Transition Inventory: Measuring Internal Resources in Adulthood, *Journal of Career Assessment*, 6 (2), 135-145.
- HEPPNER, M.J., FULLER, B.E. and MULTON, K.D. (1998). Adults in Involuntary Career Transition: An Analysis of the Relationship Between the Psychological and Career Domains, *Journal of Career Assessment*, 6 (3), 329-346.

- HEPPNER, M.J., MULTON, K.D. and JOHNSTON, J.A. (1994). Assessing Psychological Resources during Career Change: Development of the Career Transitions Inventory, *Journal of Vocational Behavior*, 44, 55-74.
- ISUS, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida.
- ISUS, S. (1996). *Orientación Profesional*. Proyecto docente. Universidad de Lleida.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MAGNUSSON, K. (1992). Transitions to work: model for program development, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 15, 27-38.
- McAULIFFE, G.J. (1993). Constructive Development and Career Transition: Implications for counseling, *Journal of Counseling and Development*, Vol. 72, sep-oct, 23-28.
- McWHIRTER (1998). An Empowerment model of Counsellor Education, *Canadian Journal of Counseling*, 32 (1), 12-26.
- M.T.A.S. (1997). *Escuelas taller y casas de oficios*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Empleo. Madrid.
- MÜNCH, J. (1996). La formación profesional continua en los países de la Unión Europea. Diversidad de funciones y problemas especiales. *Formación Profesional*, 7, 3-7.
- NICOLE-DANCROURT, CH. et ROALLEAU-BERGER, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris. Presses Universitaires de France.
- PÉREZ, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*, Barcelona: CEAC.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención, *Bordón*, 45 (19), 99-1.
- ROBERTS, K. (1997). Prolongued transitions to uncertain destinations: the implications for careers guidance, *British Journal of Guidance & Counseling*, 25 (3), 345-360.
- SAAM, R.H., WODTKE, K.H. and HAINS, A.A. (1995). A Cognitive Stress Reduction Program for Recently Unemployed Managers, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 43-51.
- SANTANA, L.E. y DE ARMAS, E. (1998). La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Utopía o realidad?, *Bordón*, 50 (3), 231-240.
- SCHLOSSBERG, N.K. (1984). A model for analyzing human adaptation to transition, *The Counseling Psychologist*, 9, 2-18.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*, Washington: US Department of Labor.
- SISTEMA D'ORIENTACIÓ UNIVERSITÀRIA (1996). *Jornadas sobre orientación académica y profesional en la Universidad*. Barcelona. Universidad de Barcelona. SOU.
- STERN, D. AND OTHERS (1995). *School to Work. Research on Programs in the United States*, London: The Falmer Press.
- SUPER, D.E. (1984). Career and Life Development, in Brown, D., Brooks, L. and Ass., *Career Choice and Development*, San Francisco: Jossey-Bass Publ., pp. 192-234.
- TAYLOR, M.S. (1985). The roles of Occupational Knowledge and Vocational Self Concept Crystallization in Students' School-to-Work Transition, *Journal of Counseling Psychology*, 32 (4), 539-550.
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona. Plaza&Janés.