

LA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN ORIENTACIÓN DE CARRERA COMO MEDIDA PREVENTIVA DE COMPORTAMIENTOS ADAPTATIVOS: DATOS DE UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Maria do Rosário Lima

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa

Resumen

En una perspectiva de desarrollo personal, la intervención psicológica en orientación no solo posiciona al individuo en los varios roles que desempeña, sino que apela a la vivencia del pasado e intenta aumentar la orientación para el futuro a través del planeamiento y exploración de la carrera. Con énfasis en este tipo de abordaje, se procura intervenir junto a varios grupos etarios en diferentes fases y subfases del desarrollo de la carrera. Se presentan datos obtenidos en una investigación llevada a cabo con estudiantes de los primeros años de diferentes cursos y establecimientos de la enseñanza superior.

Palabras Clave: desarrollo personal; orientación de la carrera; prevención; metodologías cualitativas.

Introducción

La restricción a los primeros años de la enseñanza superior está ligada al hecho de ser en este período en el que la "adaptación" tiene su mayor expresión, lo que ya no sucede con la mayoría de los estudiantes que se encuentran al final de un curso. A medida que se aproximan al final de la formación, el compromiso con el medio académico tiende a ser pleno y ya tiende a la preparación de la transición al mundo laboral. La fase de transición vivenciada por estos estudiantes que se traduce en la adaptación a un nuevo medio y comunidad, comprende varios aspectos (variables posibles de ser estudiadas) comunes a todos los individuos. El privilegiar, en la investigación referida (Lima, 1998), la relación entre dimensiones como actitudes de planeamiento y exploración, factores de carrera (necesidades personales y de información), conceptos de importancia de roles y de identidad vocacional, se debe al hecho de tratarse de las variables psicológicas más trabajadas en la respuesta a solicitudes de ayuda en el ámbito de la prestación de servicios a la comunidad.

Uno de los factores que parece contribuir bastante para la insatisfacción y desmotivación frente a los cursos tiene que ver con la transición de la enseñanza secundaria hacia la enseñanza superior en lo que concierne al método de enseñanza, a los hábitos de estudio y formación anterior, así como a la adaptación al establecimiento de enseñanza que los estudiantes comienzan a frecuentar y donde

tienen oportunidad de expresar sus características personales y de establecer relaciones interpersonales.

Otro factor más que merece ser remarcado se relaciona con la opción de los estudiantes en el momento de la candidatura a la enseñanza superior (habiendo sido en su mayoría colocados en el curso indicado en la primera preferencia) y especialmente con la forma como ésta fue efectuada - si el ingreso a un curso que no fue la primera opción puede ser un factor facilitador del fracaso e insatisfacción- casos en los que lo que se cuestiona es la falta de planeamiento y exploración de la opción. Este tipo de toma de decisión no planeada hace que un estudiante que optó por un determinado curso, para el cual se postuló y donde consiguió ingresar, comience a preguntarse, no se identifica con el curso y/o el establecimiento (que a veces no conoce ni sabe las salidas profesionales que le proporciona) y lo lleve a tomar conciencia de la necesidad de planear y de definir objetivos personales y profesionales. Esta es una de las muchas situaciones, en las que si la orientación, en una perspectiva desarrollista, hubiese sido implementada, predominaría la prevención, evitando situaciones que terminan por ser solucionadas en términos de “remedio”.

Perspectiva desarrollista de la orientación

La Orientación es un área científica y una práctica que ha evolucionado mucho, intentando corresponder a los cambios en el medio educativo, social y económico, especialmente acentuadas en la segunda mitad del siglo XX (Ferreira Marques, 1993). Al comienzo del siglo era frecuente elegir una profesión para toda la vida, lo que a partir de los años 50 en muchos países comenzó a no suceder y se generalizó cada vez más hasta nuestros días. Sin embargo, la perspectiva más amplia del concepto de carrera de los años 60 y 70 es considerada más apropiada por no limitarse a una visión restrictiva de la carrera y por introducir el impacto del rol de trabajo que los individuos desarrollan a lo largo de sus vidas. Pasado, presente y posible futuro trabajo y comportamientos relacionados, podían ahora ser entendidos en el contexto del desarrollo global del individuo. En la década del 80, surgen conceptualizaciones más amplias de carrera y desarrollo de la carrera. Los términos carrera, desarrollo de la carrera y orientación y consejo de carrera llegaron a sustituir prácticamente a profesión, desarrollo vocacional y orientación y consejo vocacional tanto en la literatura como en la práctica (McDaniels y Gysbers, 1992, pp. 7-11). En los 90 las definiciones más amplias de carrera y desarrollo de carrera comenzaron a ser usadas con más frecuencia. El desarrollo de la carrera es descrito tomando toda la vida del individuo, en los que términos como desarrollo de la carrera y desarrollo personal convergen.

La perspectiva desarrollista de la Orientación propició que la aplicación de sus técnicas pasase progresivamente a alcanzar a todos los sectores de la población. El desarrollo de los Servicios de Orientación tuvo su inicio en la importancia dada al término de la escolaridad obligatoria, ampliándose después hacia la enseñanza secundaria e incluso hacia la enseñanza superior e intentado abarcar cada vez más a toda la población adulta (Ferreira Marques, 1993).

Super observa que es útil considerar que las teorías pueden ser integradas en una verdadera teoría y práctica desarrollista comprensiva. Una teoría comprensiva del desarrollo de la carrera debe tener en cuenta ambas determinantes situacionales y personales y la forma de interactuar en los varios estadios del desarrollo del individuo (Super, 1976, pp. 123-126).

Las perspectivas subyacentes a la teoría del desarrollo de la carrera de Donald Super, revelaron desde el inicio una constante actualización e intervención psicológica cada vez más integradora y abarcadora de los comportamientos vocacionales en el desarrollo personal de los individuos. La primera gran contribución de Super, tuvo como implicancia el abandono de la visión estática de la orientación, en la medida en que acentúa el desarrollo de la carrera como un proceso, es decir, como algo que no sucede en un determinado momento sino durante toda la vida del individuo. Como refiere el autor, siempre fue importante considerar tres perspectivas en el tiempo: el pasado, el presente y el futuro, reflejando en el presente el pasado y siendo el presente la base del futuro (Super, 1990).

En sus últimas publicaciones, Donald Super, continua sustentando el concepto de estadios de carrera (del cual fue pionero desde los años 50) como el conjunto de actitudes distintas, motivaciones y comportamientos que se manifiestan en la secuencia del desarrollo. Su modelo, presentado en 1990, es considerado único entre las teorías de desarrollo, en la medida que postula por un lado que los estadios pueden no tener relación con la edad cronológica y que los cambios psicológicos efectuados después de haber alcanzado sucesivamente un determinado estadio, no son necesariamente permanentes (Smart y Peterson, 1997, p. 358).

Referencia a datos de un estudio con estudiantes universitarios

Además de los instrumentos de medida objetivos y cuyos resultados son cuantitativos, es importante también desde el punto de vista metodológico, la utilización de datos cualitativos en el estudio del comportamiento vocacional. Esta creciente búsqueda tiende a la obtención más adecuada de la riqueza y de la complejidad de la interacción individuo - factores situacionales. Se trata de obtener diferentes formas de conocer y

clasificar la experiencia humana en el área de las carreras (Herr y Cramer, 1996, pp. 696 697).

Al valorizar las informaciones cualitativas, se consideró relevante para el desarrollo de la investigación (Lima, 1998) elaborar un cuestionario que abarcara otros datos no contemplados en los instrumentos de medida utilizados, de modo de confrontar a los estudiantes con la oportunidad de expresarse sobre varios aspectos. Para la elaboración de este cuestionario contribuyó la práctica de la orientación de carrera con estudiantes de la enseñanza superior, lo que ha permitido clarificar las necesidades que los estudiantes manifiestan y los motivos que los llevan a solicitar ayuda para adaptarse mejor a la enseñanza superior y ha contribuido a la explicación de los comportamientos adaptativos de los jóvenes que ingresan a este sistema de enseñanza - se destacan aspectos tales como el tipo de necesidades (personales y de información), las características de la fase de desarrollo del final de la adolescencia, el período de transición de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior, las tareas de desarrollo de la carrera con las que se confrontan y el conflicto de roles en los que viven o necesitan clarificar.

La muestra abarcó a estudiantes de 1º y 2º año de cuatro cursos y establecimientos de la enseñanza superior. El total de individuos considerado fue de 1204 (584 estudiantes de 1º año y 620 estudiantes del 2º año). La presentación de estos datos pretende dar como ejemplo algunos aspectos importantes que la intervención psicológica en orientación debe contemplar en un abordaje de prevención y, simultáneamente, de promoción del desarrollo personal. El análisis de contenido de los datos cualitativos, permite destacar aspectos considerados relevantes en una fase de transición y adaptación de los estudiantes.

En lo relativo a la *ayuda obtenida o no en orientación*, se verifica que gran parte de los estudiantes dicen no haber tenido apoyo, o si lo tuvieron, clasifican la ayuda obtenida sólo de "Alguna utilidad". Evocan como razones para la ayuda sobre todo la necesidad de más información, la indecisión y dudas sobre la opción al final del 9º año de escolaridad, el confirmar esa misma opción y la necesidad de auto-conocimiento.

A la solicitud de que los estudiantes indicaran *actividades extra-curriculares en la enseñanza secundaria y tiempo libre actualmente desarrolladas*, las respuestas más frecuentes fueron el deporte, la música y la lectura entre otras. Es interesante el hecho de que en algunos casos los estudiantes procuraron mantener las actividades que tenían durante la enseñanza secundaria, siendo que en otros existe la afirmación de la ausencia de estas actividades en la enseñanza secundaria y además en otros, se manifiesta la falta de disponibilidad de tiempo para actividades paralelas al estudio o la "substitución" por la familia o por la importancia de relaciones de carácter afectivo.

Cuando se les solicita hablar de sus *proyectos antes de ingresar a la enseñanza superior*, generalmente los estudiantes mencionan el curso o cursos, la(s) actividad(es) profesional subyacente a la formación considerada, el ser capaz de ingresar en la enseñanza superior (y a veces en determinado establecimiento de enseñanza) y las actividades de tiempo libre. Por otro lado, es preciso no negar el registro de omisiones, de respuestas indefinidas e incluso la afirmación de la inexistencia de proyectos.

En lo que se refiere a *factores más determinantes para la elección del establecimiento y curso*, hay aspectos que son más específicos de cada curso, pero de un modo general, los estudiantes dan importancia a la relación entre las personas y el ambiente en general, a la preferencia o interés por el curso, al prestigio y a la ubicación geográfica del establecimiento /proximidad de casa (Lima, 1998, pp. 380- 381).

Las respuestas a la pregunta *siente que el curso corresponde a sus objetivos y expectativas* varían de un curso a otro. Se constata, sin embargo, la tendencia a que los estudiantes respondieran negativamente o dieran respuestas poco claras, del tipo "No tanto", "No sé", "Más o menos", ...

Si en relación con algunas cuestiones ya se verifica que cada curso presenta características que le son propias, cuando a los estudiantes se les solicita *identificar eventuales dificultades que estén sintiendo en el curso*, las diferencias entre cursos/establecimientos son más evidentes. En esta secuencia, interesa aquí destacar sólo las dificultades que surgen más frecuentemente referidas por el conjunto de los estudiantes de varios cursos: adaptación, método de enseñanza, diferencia entre enseñanza secundaria y enseñanza superior, ambiente académico (relación entre profesores y colegas), disciplinas y materias, método de estudio.

Cuando se pregunta a los estudiantes *si están satisfechos con el curso y porqué*, la tendencia general es afirmar que están satisfechos y justifican este tipo de respuesta por el hecho de estar en el curso pretendido, por el contenido del curso y por corresponder a lo que esperaban. Hay, sin embargo, en todos los grupos respuestas negativas y sobre todo poco claras, cuyas justificaciones son a veces las mismas de los estudiantes que afirman estar satisfechos. Cabe remarcar, por otro lado, que hay diferencias en la fundamentación del tipo de respuestas atribuidas por los estudiantes en los diferentes cursos.

Frente a la pregunta *preferiría haberse inscripto en otro curso superior? porqué?*, la tendencia es la de dar respuestas negativas, lo que está de acuerdo con la mayor frecuencia de respuestas en el sentido de que los estudiantes están satisfechos con el curso al que asisten.

Al proporcionar a los estudiantes un espacio para escribir libremente sobre *lo que consideren más importante para sentirse bien en el establecimiento y curso a los que asisten*, se constata la necesidad de, en ciertas ocasiones, remitir una vez más a las dificultades que sienten, pero también la oportunidad de expresar opiniones y acrecentar otro tipo de información más personalizada y que consideren importante. El aspecto más espontáneamente subrayado por todos los grupos es la importancia de relaciones interpersonales en el medio académico al que ingresaron recientemente, sobre todo entre colegas y con profesores (Lima, 1998, pp. 381 - 383).

Intervención en orientación

Los jóvenes adultos parecen ser impulsados por dos fuertes y conflictivas motivaciones: el deseo de explorar y expandir sus horizontes y el deseo de seguridad y protección. El mundo en el que viven está repleto de opciones y posibilidades, las que son atractivas y atemorizantes. Establecer un equilibrio satisfactorio entre el arriesgar y procurar seguridad parece ser crucial para el desarrollo positivo del joven adulto, que además se enfrenta con la respuesta a la pregunta "¿Quién soy yo?". Probablemente, el principal papel del consejero es ayudar a estos jóvenes a tomar conciencia de la necesidad que tienen de auto-definición y apoyarlos en el desarrollo de un auto-concepto claro, positivo y realista, como en el desarrollo de relaciones interpersonales, elecciones de carrera y planes que completan esa auto-imagen (Seligman, 1994, pp. 336-337).

La práctica del consejo de carrera es una contribución a la comprensión de los comportamientos de adaptación de los jóvenes que ingresan a la enseñanza superior. Esta práctica revela también muchas veces la necesidad de reformulación de proyectos y de redefinición de objetivos, lo que puede extenderse más allá del desarrollo de la carrera, e impone la necesidad creciente de la acción del consejero, ya sea como punto de partida de una relación de ayuda más "compleja", o como complemento de una ayuda ya iniciada en un contexto clínico.

La transición que un alumno experimenta al pasar de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior es considerada por muchos una de las más importantes a lo largo del ciclo escolar y académico de los jóvenes. Es algo que no es exclusivo del alumno, sino un proyecto compartido con igual intensidad por su familia y por sus amigos, es decir, invade los planos familiar y social. Proporcionalmente, las responsabilidades del joven alumno se vuelven mayores. Su realidad cambia completamente, muchas veces en forma repentina. Su capacidad de relacionarse es condicionada por factores como el enfrentarse a una nueva institución, nuevos profesores, nuevos colegas, nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje, nuevas exigencias y

responsabilidades y, frecuentemente, en una nueva área de residencia. Al entrar a la enseñanza superior el individuo consigue lo que ambiciona, pero desde luego son muchas las cuestiones que aparecen y que pueden perturbar el ciclo que se inicia.

La población portuguesa que, actualmente, ingresa a la enseñanza superior es bastante heterogénea, bien diferente de la elite que antes llegaba a este nivel de enseñanza. Ingresar en una institución de enseñanza superior continua siendo sinónimo de adquisición de un cierto estatus social, a pesar de ser cada vez menos una garantía de éxito profesional, lo que constituye a ser otro motivo más para que la institución universitaria deba exhibir una actitud cada vez más humana y humanizante hacia sus alumnos, ayudándolos a encontrar su camino (Nico, 1997, pp. 105 - 107).

En la medida en que la evaluación psicológica en adultos es analizada en el contexto de un proceso continuo y acumulativo de aprendizajes, de experiencias de vida y de desarrollo (Duarte, 1997, p. 389), se está enfatizando la perspectiva desarrollista de la orientación de carrera y encontrando puntos comunes entre la población de la enseñanza superior, especialmente si no olvidamos que ésta tiende cada vez más a diversificarse en sus características, principalmente en lo que se refiere al grupo etario abarcado. La heterogeneidad de problemas fácilmente atribuidos a la población intitulada como "adulta" es, de esta manera, muy común en la población universitaria con la que los consejeros se enfrentarán.

En la evaluación de las intervenciones con jóvenes de la enseñanza básica y secundaria es pertinente personalizar el conjunto de informaciones, procurando postergar y mantener abierto el proceso de toma de decisiones con implicancias en el desarrollo vocacional, que es también el desarrollo personal (Duarte, 1997, p. 387). La problemática de la evaluación en orientación y desarrollo de la carrera en la enseñanza superior se diferencia, ya sea de los problemas que se colocan en las enseñanzas básica y secundaria, o de la vida adulta. Pero, simultáneamente, y por situarnos en una perspectiva desarrollista existe toda una continuidad y discontinuidad propias del desarrollo personal que alcanzan al individuo en sus varias fases de desarrollo y que se entrecruzan, tornando a veces comunes problemas de fases aparentemente diferenciadas.

Consideraciones finales

El grupo etario que comprende a los estudiantes de la referida investigación (Lima, 1998), obliga a importantes elecciones sobre los roles que pueden desempeñar a lo largo de la vida. Por otro lado, aunque muchos ya no puedan ser clasificados como adolescentes, la gran mayoría se sitúa al final de este período, que es de por sí de transición. Así, el consejero de orientación debe adecuar su intervención práctica y

apoyar a los estudiantes ayudándolos a superar los obstáculos propios de esta misma fase. Asimismo, la constatación de más población de enseñanza superior adulta subraya la necesidad de implementar nuevos abordajes en orientación y desarrollo de la carrera con estos estudiantes, especialmente en la ayuda de la planificación de objetivos académicos y de carrera.

Se remarca la importancia de la ampliación de la práctica de la Psicología de la Orientación de Carrera con estos estudiantes (ya sea a escala individual, o institucional), por la ayuda que puede proporcionar en el grado de satisfacción del curso, para un mejor desempeño del rol de estudiante, como así también de los restantes roles que pueden ser desarrollados como fuentes de placer y realización personal.

La investigación (en lo que se refiere a los datos obtenidos o al contacto personalizado con aquellos que en ella participaron) y la práctica de la orientación de carrera en un Servicio de Orientación, ha acentuado mi convicción de cuánto es todavía necesario trabajar para divulgar en qué consiste y cuáles son los objetivos de la intervención psicológica en Psicología de Orientación. En la medida en que se constata esta realidad fuera y dentro de la Universidad, el desarrollo de la orientación de carrera en una perspectiva desarrollista, debe cada vez más ser contemplada no como un remedio a situaciones "puntuales" o problemáticas, sino como un abordaje de prevención de estas mismas situaciones.

La sensibilización a los objetivos de la orientación, como teoría y práctica desarrollista, y su implementación en una perspectiva preventiva de comportamientos adaptativos de los individuos, parece ser un paso fundamental para hablar, por ejemplo, de los aspectos considerados fundamentales en la perspectiva de la orientación de carrera en el siglo XXI: el impacto del progreso tecnológico en la prestación de servicios de orientación de carrera, la diversidad tanto de los grupos a quienes se destinan los programas de orientación de carrera, como de los propios profesionales que prestan el servicio, y las orientaciones utilizadas en la evaluación de la eficacia de modo que, quien ejecuta los programas, pueda ser considerado en las acciones a desarrollar. (Bingham, 1998).

Bibliografía

1. Bingham, W. C. (1998). A perspective on career guidance in the twenty-first century. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 61-69.
2. Duarte, M. E. (1997). A Avaliação em Orientação e Desenvolvimento da Carreira. In *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (volume 5, pp. 385-991). Braga, Portugal: APPORT.

3. Ferreira Marques, J. H. (1993). Metodología y Técnicas de Orientación desde la Perspectiva de la Investigación. Conferencia presentada en el V Seminario Iberoamericano de Orientación. En *Actas, Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional* (pp, 67 - 75). Tenerife, España.
4. Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan, Systematic Approaches* (5th edition). New York-. Harper Collins College Publishers.
5. Lima, M.R. (1998). Orientação e Desenvolvimento da Carreira em Estudantes Universitários. Estudo das Atitudes de Planeamento e Exploração, Identidade Vocacional, Saliência dos Papéis e Fatores de Carreira. Dissertação de doutoramento. Lisboa, Portugal: Universidad de Lisboa.
6. McDanielis, C., & Gysbers, N. C. (1992). *Counseling for career development.- theories, resources and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
7. Nico, J. B. (1997). A Adaptação à Universidade: Fragmentos de um Percurso curricular. In *Actas de la Conferencia Internacional "A informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior. Um Desafio da Europa"* (pp. 105-114). Coimbra, Portugal.
8. Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment* (2nd edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
9. Smart, R., & Peterson, C. (1997). Super's-Career Stages and the Decision to Change Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 358-374.
10. Super, D. E. (1976). Vocational Guidance: Emergent Decision-Making in a Changing Society. In *Actas do VIII Seminário da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional* (volume 1, pp. 123-158). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
11. Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development. Applying Contemporary Theories to practice*. (2nd edition, pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Recibido: Marzo 2001

Revisión recibida: Agosto 2001

Aceptado: Noviembre 2002