

El diseño de programas de orientación integrados en el núcleo formativo

Resultados de una experiencia

Mercè Jariot

Profesora del Área de MIDE
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

A l'article, s'hi exposen les bases del que hauria de ser un disseny de programes d'orientació integrats en el nucli formatiu que tinguin com a finalitat la millora del rendiment acadèmic incidint en els activadors de la formació. Aquest tipus de programes requereixen la implicació del professorat i l'execució d'aquest a l'aula. L'experiència que presentem forma part del treball realitzat durant tres cursos en centres de formació professional i s'inclou en part dels resultats presentats d'una tesi doctoral. En aquest article, hi mostrem els més rellevants.

Paraules clau: disseny de programes d'orientació, orientació integrada al currículum, avaluació de programes.

Abstract

In this article we expose the bases of how a design of integrated orientation programs in the formative core, which have the aim of improve the academic performance with special attention in the formative activators, should be. This kind of programs needs the teaching staff's implication and to be executed in the classroom. The experience that we give is part of the work that was done during three courses in professional formative centres and is included in part of a doctoral thesis' results. In this article we show the most relevant results.

Key words: design of orientation programs, orientation included in the curriculum, evaluation of programs.

Resumen

En este artículo, se exponen las bases de lo que debería ser un diseño de programas de orientación integrados en el núcleo formativo que tengan como finalidad la mejora del rendimiento académico incidiendo en los activadores de la formación. Este tipo de programas requieren la implicación del profesorado i la ejecución de éste en el aula. La experiencia que presentamos forma parte del trabajo realizado durante tres cursos en centros de formación profesional y se incluye en parte de los resultados de una tesis doctoral. En este artículo, mostramos los más relevantes.

Palabras clave: diseño de programas de orientación, orientación integrada en el currículo, evaluación de programas.

Sumario

Introducción	Discusión de algunos aspectos a tener en cuenta en el momento de diseñar los programas de orientación integrados en el núcleo formativo
Proceso metodológico para la evaluación del diseño de los programas de orientación integrados en el núcleo formativo	Bibliografía
Resultados	

Introducción

La elaboración de un programa que pretenda mejorar el rendimiento de un grupo de alumnos ha de realizarse dentro del marco donde se desarrolla la acción educativa: *el aula*. Este aspecto hace que deban diseñarse pensando en el profesional que va a aplicarlos.

A partir de esta premisa, los programas han de partir de un diseño simple y entendedor, de manera que el profesor que pretenda aplicar el programa en su grupo clase cuente con todos los elementos necesarios para llevarlo a cabo con sus alumnos de la forma más efectiva.

En el presente artículo, exponemos cuales deberían ser las claves para el diseño de programas de orientación aplicados en el aula por los profesores con el asesoramiento y el apoyo de profesionales de la orientación. Así mismo, se realiza una valoración de todos los aspectos referentes al diseño del programa que, desde el punto de vista de los implicados, ayudan o dificultan la intervención.

Uno de los aspectos clave en el diseño de los programas de orientación integrados en el aula es que *puedan ser aplicados en diferentes contextos y que cubran necesidades diferentes*. Este hecho hace pensar en un diseño de programas lo suficientemente flexible para poder ser adaptado a diferentes situaciones, contextos y necesidades. Por ello, es necesario que el programa cuente con un instrumento de evaluación de necesidades que, además de ser sencillo, de fácil aplicación e interpretación, recoja todos los aspectos que conforman el objeto de evaluación. Más adelante explicaremos cómo construir el instrumento.

El diseño requiere un sistema que permita a los profesores utilizar aquellos aspectos del programa que más respondan a sus necesidades, de modo que su contenido se pueda adaptar a la especificidad de cada grupo. Este aspecto se resuelve mediante la creación de lo que nosotros denominamos *menú de actividades*, que permite una cierta flexibilidad y autonomía al profesor que decide intervenir por programas integrados en el currículo.

Otro aspecto importante a tener en cuenta cuando se diseña un programa que debe ser aplicado en el aula es el hecho de que *no represente un sobreesfuerzo para el profesorado*. En muchas ocasiones, cuando el docente tiene que gastar mucho tiempo para preparar materiales complementarios o dedicarse a buscar informaciones que complementen el marco teórico del programa, acostumbra a priorizar el contenido de las materias y no preocuparse tanto por la mejora del entorno de aprendizaje en el aula.

Por este motivo, vuelve a ser importante que el diseño de un programa de orientación aplicado en el aula sea flexible en cuanto al tiempo y a los recursos que el profesorado deba utilizar. Un exceso de trabajo extra por parte del docente puede hacer que éste se desanime y abandone el programa porque le roba tiempo para su labor de transmisión de conocimientos (aspecto que suele adquirir una importancia notable por parte del profesorado).

El *marco teórico* del programa debe estar pensado para ofrecer un punto de partida al docente que quiere trabajar un determinado constructo, por lo que debería ser breve, pero al mismo tiempo propiciar la comprensión de éste, de manera que al enseñante le resulte fácil entender la composición de las actividades que desarrollará. En este sentido, estaríamos de acuerdo con Martínez Muñoz (1995 y 1996) al explicitar que el marco teórico del programa debe facilitar la comprensión del fenómeno y aproximar al docente a sus aspectos más relevantes.

El profesor que muestre interés por el programa puede ampliar conocimientos sobre el constructo, por ello el programa debe ofrecer un listado de lecturas complementarias para aquellos docentes que deseen aumentar sus conocimientos sobre el tema y así buscar actividades complementarias o distintas a las que se ofrecen en el programa.

Los resultados obtenidos tras la aplicación de un programa en el aula suelen ser un incentivo para que el profesorado decida continuar o no con el programa, por ello pensamos que en su diseño cabe la posibilidad de *planificar un sistema de evaluación* que detecte aquellos aspectos que han mejorado, se han mantenido o deben mejorarse. Si lo que se pretende es que el profesor sea autónomo en la aplicación de programas en el aula, debería confeccionarse un sistema de evaluación sencillo para poder valorar los resultados obtenidos, de manera que el docente pueda analizar y reflexionar sobre lo que ha ocurrido en su clase. De este modo, en el diseño consideramos que debe posibilitarse la evaluación de la situación inicial del grupo, la aplicación de las actividades necesarias para satisfacer las necesidades detectadas y la realización de una evaluación final, de manera que puedan contrastarse los resultados mediante la aplicación de un solo instrumento que se utilice de pretest y postest.

Concretamos cada una de las partes que, a nuestro entender, deberían tenerse en cuenta en el momento de diseñar un programa de orientación centrado en los activadores de la formación y los procesos educativos integrados en el núcleo formativo.

El diseño de distintos programas de orientación centrados en los activadores de la formación y los procesos educativos integrados en el núcleo formativo

La integración curricular de la orientación no es un tema novedoso, Montané y Martínez (1994) desarrollan el marco teórico de lo que debería ser la orientación integrada en lo que ellos denominan el «núcleo formativo». Rodríguez Moreno, en 1995, destaca la importancia de la infusión curricular de la

orientación, Santana y Álvarez (1996) concretan qué aspectos se deberían tener en cuenta para poder realizar una infusión curricular de los objetivos y contenidos de un programa de orientación en las materias curriculares. Pérez Escoda (1996) propone un programa de inserción laboral integrado en el currículo de los cursos de formación ocupacional y Martínez Muñoz (1995), en su tesis doctoral, desarrolla y aplica un programa de clima del aula integrado en el currículo.

Nosotros partimos de la premisa que la intervención psicopedagógica debe realizarse en el núcleo de la educación, si lo que se pretende es propiciar el desarrollo global del alumno, ayudándole a preparar y desarrollar su proyecto vital, por lo que se diseñan los programas con el fin que los alumnos obtengan éxito personal y académico en las diferentes materias.

Pensamos que será en la relación entre el profesor, la materia y los alumnos donde se generen comportamientos de indisciplina, desmotivación, falta de autoestima académica y profesional, desatención o un clima de aprendizaje poco propicio, y será dentro de este contexto donde se deberá intervenir, por ello para nosotros el núcleo de intervención debe ser el aula.

Todos estos aspectos son los que denominamos «activadores de los aprendizajes» y que Montané y Martínez (1994) representan del siguiente modo en un esquema que pretende visualizar la manera como la orientación puede ayudar en esta mejora del proceso de aprendizaje global del alumno desde el núcleo educativo:

Si nos detenemos en el análisis del esquema 1, se observa la relación existente entre los activadores de los aprendizajes y el núcleo educativo. Se trata de un enfoque interactivo que tiene en cuenta el marco donde se desarrolla la acción educativa. Compartimos la idea de Montané y Martínez (1994) al calificar de enfoques parciales de orientación aquéllos que toman como punto de referencia al docente como máximo responsable del éxito o del fracaso de los alumnos, al currículo y al alumno como objeto directo de la intervención. Consideramos que todos estos factores por separado no pueden garantizar el éxito de un proceso que requiere de la interacción de tres elementos.

En el presente artículo esbozamos, a grandes rasgos, los contenidos de programas que inciden en el núcleo interactivo desde los activadores directos (motivación y atención en el aula), desde los hábitos de estudio, incidiendo en el contexto donde se desarrolla la actividad formativa (clima); la disciplina como aspecto perturbador de los aprendizajes; las normas y los valores que influirán en las actitudes educativas; la autoestima relacionada con el nivel de aspiraciones académicas y profesionales, y la adaptación al cambio, que también incidirá en la manera de enseñar, aprender y estructurar los contenidos del currículo.

En este artículo se presentan los programas que fueron utilizados en los centros (ver gráfico 1), por ello, no se desarrollan en él todos los contenidos.

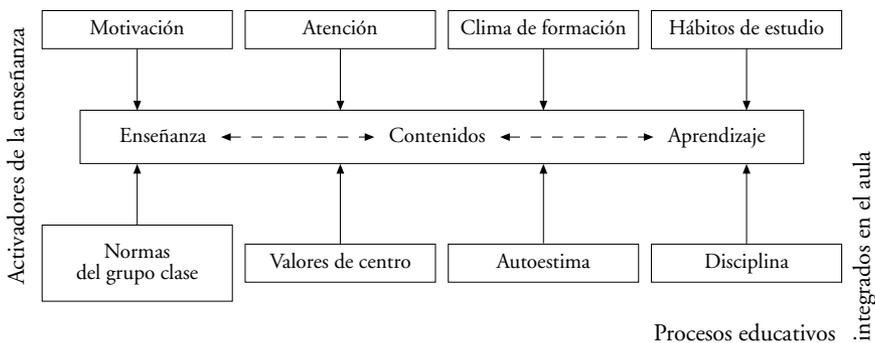


Gráfico 1. Activadores de la formación y procesos educativos integrados en el núcleo formativo (Montané y Martínez, 1994).

A) El diseño de los contenidos de los programas de orientación centrados en los activadores de la formación y los procesos educativos integrados en el núcleo formativo

No es objetivo de este artículo describir con exhaustividad los contenidos teóricos que fundamentan cada programa, sin embargo, sí que creemos necesario plantear sus objetivos generales, así como su estructura interna, de manera que nos sea más sencillo entender aspectos relacionados con la evaluación de su diseño. Este aspecto cobra más importancia si se tiene en cuenta que autores destacados en el ámbito de la orientación a nivel estatal coinciden en afirmar que todo programa de orientación debe fundamentarse en un enfoque teórico sólido y cuyos resultados hayan sido probados en investigaciones: Rodríguez Espinar (1993), Repetto (1995), Álvarez y otros (1998), Sanz Oro (2001) y Repetto (2002).

Los contenidos de un programa de orientación del clima del aula

Un programa del clima del aula debe describir la importancia del clima de aprendizaje, determinar las variables y los agentes que intervienen en la creación de un buen clima de formación y explicar la importancia de la interrelación de todos los factores que lo conforman (profesor, materia, curso, centro escolar y ambiente). Por todo, el objetivo general del programa debe plantearse conocer las percepciones que tanto profesores como alumnos tienen del clima de formación, para ello se deberán desarrollar aquellas actividades que puedan mejorarlo.

Distintos autores han trabajado los contenidos de un programa de clima del aula, así Rodríguez Espinar y otros (1993) proponen seis contenidos básicos del clima (las relaciones, la organización, el conocimiento mutuo, la comunicación, el trabajo en pequeño grupo y la resolución de conflictos). Montané y Martínez (1994), Martínez Muñoz (1995) y Bisquerra y Martínez Muñoz

Centro

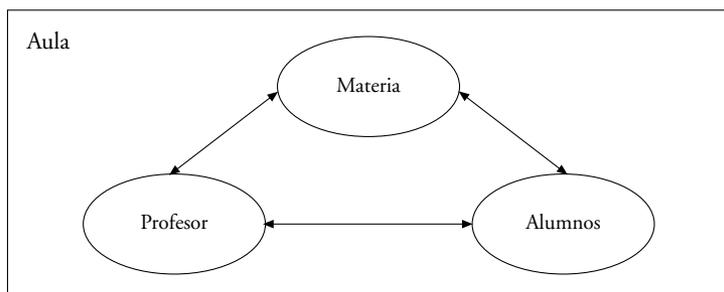


Gráfico 2. Factores integrantes del clima del aula.

(1998) proponen trabajar el clima desde dimensiones y subdimensiones teniendo en cuenta todos los agentes que intervienen en la construcción de un clima adecuado para el aprendizaje, de modo que podría quedar representado de la siguiente manera:

Los contenidos de un programa de motivación académica y de formación

El programa de motivación presenta aquellos modelos de motivación que responden a la pregunta siguiente: ¿por qué determinados alumnos deciden dedicarse a estudiar una materia mientras que otros prefieren dedicar sus esfuerzos a otras actividades y abandonar la dedicación al estudio? El marco teórico nos ofrece unas pautas para la intervención, de manera que analiza cómo, a partir de cada modelo de motivación, pueden desprenderse pautas para la intervención de la motivación.

Como objetivo general, pretende concienciar al profesor de la importancia que tiene para el aprendizaje eficaz de los alumnos un nivel adecuado de motivación, también proporciona actividades sencillas y breves que puedan integrarse en la vida cotidiana del aula y que mejoran la motivación de los estudiantes hacia la materia, dedicándose más al estudio.

Entre los contenidos que distintos autores proponen para un programa de motivación, destacamos los de Amador (1993 y 1995), Rodríguez Espinar y otros (1993) y Montané y Martínez (1994), y que resumimos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Contenidos de distintos programas sobre motivación académica.

Amador (1993)	Rodríguez Espinar y otros (1993)
1. Los niveles de autoestima y la motivación.	1. El interés en el aprendizaje.
2. La teoría de la atribución de causalidad.	2. La relevancia del aprendizaje.
3. La motivación para el logro.	3. Las expectativas.
4. La ansiedad como motivación.	4. Los refuerzos motivadores.
5. La curiosidad como motivación.	
6. La motivación extrínseca versus intrínseca.	
7. La zona activa del aula como factor motivacional.	
Montané y Martínez (1994)	
1. Las experiencias de éxitos y fracasos de los alumnos.	
2. La influencia de los niveles de ansiedad.	
3. La valoración del medio ambiente.	
4. Relación entre a y dedicación y éxito académico.	
5. El aprendizaje comprensivo.	
6. La zona activa del aula.	
7. La curiosidad.	
8. La madurez motivacional.	

El diseño de un programa de motivación, a nuestro entender, debería partir de la preocupación por relacionar todos aquellos aspectos internos y externos que pueden influir en la motivación hacia el estudio, tal y como proponen Amador (1993 y 1995) y Montané y Martínez (1994).

Los contenidos de un programa de orientación de la atención en el aula

El programa de atención muestra, a partir de los atributos, los tipos, las funciones y los factores de la atención y como puede ir desarrollando actividades el profesor en el aula para mantener el nivel de atención adecuado a cada materia. Su objetivo es el de conocer hasta qué punto el docente sabe mantener el nivel adecuado de atención en sus alumnos, al mismo tiempo que pretende ofrecer recursos para que éste mantenga a sus alumnos con un nivel adecuado de atención que favorezca el aprendizaje.

Entre los contenidos que debe considerar un programa de orientación de la atención en el aula, destacan los propuestos por Montané y Martínez (1994):

1. La educación de la atención desde los factores externos: la variedad en metodología didáctica y los estímulos y recursos del profesor o la profesora.

2. La educación de la atención desde los factores internos: alternar atención con descanso, valores, expectativas, experiencia previa, niveles de aprendizaje.

En el programa de Montané y Martínez se desarrollan todos aquellos contenidos de la atención (tanto desde factores internos como externos) que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes y que el profesor debe conocer y saber utilizar como recursos que aumenten o mantengan el nivel de atención de sus alumnos.

Los contenidos de un programa de orientación de los hábitos de estudio

La pretensión del programa de orientación de los hábitos de estudio es la de corregir las lagunas existentes relacionadas con el «aprender a aprender», de manera que su objetivo prioritario es que el profesor enseñe a aprender y los alumnos aprendan a aprender. El marco teórico del programa gira en torno a todas las estrategias de aprendizaje que favorecen este hecho. Se relaciona con los hábitos de estudio la memoria y la atención. Y se divide en dos apartados: las estrategias a realizar fuera del aula (organización del estudio) y las que se centran en el aula (tomar apuntes, leer un texto, subrayado y resumen, preparación y realización de exámenes y realización de trabajos de curso).

Este constructo ha estado muy desarrollado por distintos autores, muestra de ello es el siguiente cuadro, donde reflejamos los contenidos de un programa de hábitos de estudio propuestos por distintos autores.

Si observamos los contenidos de los programas de hábitos de estudio, observamos que la mayoría de ellos tratan aspectos como:

- Habilidades cognitivas de los alumnos.
- Estrategias de estudio.
- Aspectos conductuales hacia el estudio.

Pensamos que un programa de hábitos de estudio integrado en el núcleo formativo debe trabajarse desde las distintas asignaturas, intentando que las técnicas que se van a desarrollar se adapten a las materias y a los objetivos de cada programa. Esto implica que el profesor que opte por mejorar los hábitos de estudio en su asignatura, en el momento de evaluar un trabajo, deba prestar atención no sólo al contenido de éste, sino a los pasos que él o ella ha enseñado mediante el programa tal y como nos proponen Montané y Martínez (1994).

Los contenidos de un programa de autoestima académica y profesional

El programa de autoestima, además de ofrecer el concepto del constructo, examina los distintos modelos de autoestima para llegar a entender el proceso a través del cual la persona llega a realizar esa integración de la valoración de sí misma que recibe del exterior. Desarrolla también los tipos de autoestima relacionándolos con las aspiraciones académicas y profesionales y su conexión con

Cuadro 2. Contenidos de distintos programas de hábitos de estudio.

Maher y Thompson (1980)	Roberts (1981)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a los alumnos. 2. Conoce tu estilo de aprender. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Materias de interés. 2.1. Estrategias de aprendizaje. 2.1. Nivel de habilidades de estudio. 2.1. Condiciones ambientales del estudio. 3. Los materiales auxiliares para estudiar. 4. Análisis del libro de texto. 5. Conocimiento del profesor. <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Su plan de materia y clase. 5.1. Su metodología y tipo de actividades. 5.1. Criterios y formas de evaluación. 6. La preparación física y mental para estudiar. <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Factores relevantes del estado físico. 6.1. El estado emocional. 6.1. El ponerse a estudiar en casa. 6.1. Estar listo para la clase. 7. Los tipos de lectura y su uso adecuado. 8. La efectividad en la toma de notas. 9. La memorización inteligente. 10. La realización eficaz de exámenes. <ol style="list-style-type: none"> 10.1. Prepararse para el examen. 10.2. Estrategias en la realización del examen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a los alumnos. 2. Planning y organización del tiempo de estudio. 3. Métodos de lectura en función de su producto. 4. El estudio de textos a partir del SQ3R (met. lector). 5. Tomar notas (clase, texto, otras fuentes). 6. Participación y conducción de debates. 7. Planificación de una investigación. 8. Uso de la memoria y técnicas de recuerdo. 9. Uso de fuentes documentales (biblioteca). 10. Planificación, organización y desarrollo de ensayos. 11. Evaluación crítica de la evidencia y su uso argumental 12. Organización, preparación y técnicas de examen.
Mattet y colaboradores (1983)	Tabberer y Allman (1983)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción. El autocontrol en el estudio. 2. El plan de estudio (diario, semanal, mensual). 3. El método de lectura EPL2R. 4. Las calificaciones y su significado. 5. El control del ambiente de estudio. 6. La realización de exámenes y el control de la ansiedad. 7. Las presiones en el estudio (factores internos y externos). 8. La toma de notas en clase y en lecturas. 9. Discusión sobre valores del estudio. 10. La elaboración de ensayos. 11. La resolución de problemas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas de estudio. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Técnicas de lectura. 1.2. La toma de notas. 1.3. Preparación y redacción de ensayos. 1.4. Uso de la biblioteca. 1.5. Repaso y exámenes. 1.6. Técnicas de discusión en grupo. 1.7. Gráficas y estadísticas. 1.8. El incremento del vocabulario. 2. Organización del tiempo de estudio. 3. La motivación en y para el estudio. 4. El ambiente de estudio. 5. La localización de fuentes (documentación).
Rodríguez Espinar y otros (1993)	Montané y Martínez (1994)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades cognitivas. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Comprensión lectora. 1.2. Estrategias de instrucción de carácter general. 1.3. El proceso de la memoria. 1.4. Expresión oral y escrita. 1.5. Programas de entrenamiento de habilidades cognitivas. 2. Habilidades conductuales. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Planificación del estudio. 3. Dinámica personal del estudio. <ol style="list-style-type: none"> Cambio del contexto institucional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización y sesiones de estudio fuera del aula. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Lugar y contexto de estudio. 1.2. Planificación del estudio. 2. Estrategias de aprendizaje centradas en el aula. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Cómo leer un texto o un libro. 2.2. Cómo tomar apuntes en clase. 2.3. El subrayado y resumen de un texto. 2.4. Cómo preparar exámenes. <p style="margin-left: 40px;">La realización de trabajos por escrito.</p>

el rendimiento académico. También se ofrecen pautas para modificar los niveles de autoestima en el aula.

El objetivo prioritario del programa es el de ofrecer pautas al profesorado para intentar mejorar o mantener el nivel de autoestima de sus alumnos desde la interacción entre profesor y alumno, ofreciendo recomendaciones sobre lo que debería hacer un docente en el aula para mantener o aumentar los niveles de autoestima considerados como deseables.

Los contenidos propuestos por distintos autores para mejorar la autoestima se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Los contenidos de algunos programas de autoestima.

Rodríguez Espinar (1993)	Rourera (1993)
1. La influencia del profesor en los alumnos.	1. El rol del profesor. 1.1. Percepciones. 1.1. Actitudes.
2. El tipo de refuerzos que emplea el profesor.	2. Expectativas del profesor. 2.1. Comunicación verbal. 2.2. Comunicación gestual.
3. Las expectativas que tiene el profesor sobre los alumnos.	3. Autoconcepto del profesor. 4. Características del profesor.
Montané y Martínez (1994)	
1. Conocimiento de los factores que influyen en la formación de la autoestima.	
2. Refuerzos empleados por el profesor.	
3. El trabajo con la familia.	
4. Expectativas del profesor frente a los alumnos.	

Los contenidos de un programa de educación de la disciplina en el aula

El programa de disciplina trata de explicar los comportamientos disruptivos que se producen en el aula y la manera como estos comportamientos son vistos por los profesores. El programa intenta iniciar al profesorado en el campo teórico-práctico de la educación de la disciplina, por ello presenta, de forma breve y entendedora, los diferentes modelos de disciplina que pueden explicar los comportamientos que pueden interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

A partir del marco teórico y de las actividades a realizar, el programa busca que el profesorado entienda porqué se producen ciertos comportamientos en el aula y ofrecer pautas de actuación para prevenir y/o corregir comportamientos disruptivos que puedan dificultar el aprendizaje del grupo. Los contenidos que integra el programa de disciplina son:

1. El clima del aula y la disciplina.
2. La comunicación.

3. Los valores y normas y la disciplina,
4. Las etapas evolutivas y la disciplina.
5. Los procesos de toma de decisiones para prevenir e intervenir sobre la disciplina.
6. Los refuerzos y la disciplina.

Los contenidos de un programa de educación de la disciplina en el aula

Los contenidos de un programa de adaptación al cambio, deben, en palabras de Montané y Martínez: «[...] ser una ayuda a la enseñanza-aprendizaje para que los alumnos aprendan, de tal forma que puedan resolver con su currículo establecido, situaciones nuevas para las cuales ni los profesores ni los programas pudieron prever» (Montané y Martínez, 1994, p. 218).

Uno de los contenidos a tener en cuenta es la transferencia de los aprendizajes y el modo como puede integrarse en el currículo de las distintas materias, para adaptar la formación de la formación a los nuevos requerimientos futuros.

Para ello, un programa que pretenda facilitar esta adaptabilidad futura, debería tener en cuenta, según Montané y Martínez, las siguientes cuestiones:

- El concepto de transferencia de los aprendizajes.
- Los distintos tipos de transferencia.
- Los modelos de transferencia.
- Los determinantes de la transferencia.
- Los distintos modelos de aprendizaje y su relación con la transferencia.

B) La evaluación de necesidades y la elaboración de los objetivos de intervención

Toda intervención educativa debe partir de un análisis de necesidades que ayuden a configurar los objetivos de intervención y que guíen el proceso de aplicación del programa o intervención.

Los programas de orientación que pretendan mejorar alguno de los aspectos que hemos mencionado en el apartado anterior, parten de la priorización de necesidades detectadas mediante un instrumento de evaluación inicial que ayuda al docente a elegir aquellos objetivos y actividades que va a desarrollar para mejorar o mantener el aspecto que ha decidido como prioritario.

Los instrumentos para la detección de necesidades del grupo clase deben cumplir una serie de requisitos:

1. Las preguntas deben redactarse de forma clara y sencilla para que su interpretación (recordemos que la debe realizar el docente) no conduzca a confusión y se adapten tanto a profesores como a alumnos.
2. Deben ser un instrumento breve, de manera que no resulte pesado y sea motivador.
3. El cuestionario debe partir de la revisión bibliográfica del constructo e intentar recoger todas y cada una de las dimensiones o variables que lo conforman.

4. Los ítems o preguntas del cuestionario deben formularse sobre las percepciones del profesor y del alumno sobre el aspecto que se quiere mejorar, ya que, tal y como hemos mencionado con anterioridad, uno de los objetivos implícitos de los programas de orientación integrados en el núcleo formativo debería ser que los profesores reflexionaran sobre su propia actividad docente y, al mismo tiempo, conocer el nivel de entrada del grupo clase en referencia al constructo evaluado. Por tanto, cabe la posibilidad de realizar dos tipos de cuestionario, uno para el profesor y otro para los alumnos, teniendo en cuenta algunos aspectos diferenciadores, tales como:
- El redactado, puesto que para los alumnos debería ser más sencillo y entendedor.
 - La incorporación de ítems de control en el cuestionario para el alumno, de manera que obtengamos un indicador de bondad de respuesta o coherencia interna de sus respuestas.

De la evaluación inicial del grupo, se deducen los objetivos de la intervención que dependerán, en gran medida, de las necesidades detectadas tras la aplicación del cuestionario.

Los objetivos de intervención se convierten en los «compromisos» que cada profesor adquiere y manifiesta. Como ya hemos mencionado anteriormente, la flexibilidad es una de las características que creemos deben tener los programas integrados en todas sus fases (desde el diseño hasta la programación, el desarrollo y la evaluación) para conseguir que el profesorado interesado en estos temas no deje de intervenir porque el programa le suponga un exceso de trabajo. Por ello, la concreción de los objetivos de intervención deberá ajustarse a esa flexibilidad, garantizando el grado de implicación adecuado a cada profesor. Lo importante no será tanto cubrir un elevado número de objetivos, sino garantizar una calidad en la intervención y una continuidad en el tiempo de esta manera de entender y trabajar la orientación dentro del aula.

C) El diseño de las actividades: estrategias para la mejora

Ya hemos apuntado la pertinencia de ofrecer actividades que confieran una cierta flexibilidad al profesorado en el momento de desarrollar la intervención. Confeccionar *menús de actividades* puede facilitar el grado de implicación que cada docente desee dedicar al programa y propiciar esa flexibilidad de la que venimos hablando en el artículo.

Los programas que aquí se analizan parten de propuestas de actividades (menús) que cada profesor desarrollará según crea conveniente, según el grado de profundización al que desee llegar con la intervención o según se sienta más capacitado para actuar. En este sentido, el asesoramiento del experto ayudará en un principio a que estos profesores preparen y desarrollen las actividades elegidas, sin embargo, a medida que se avanza en la intervención por progra-

mas, el profesorado se va volviendo más autónomo y el desarrollo o la confección de nuevas actividades basadas en las recomendaciones o propuestas del menú las va pensando y desarrollando el profesor sin necesidad de ayuda externa.

Las actividades que proponen los programas son más bien sugerencias para modificar algunos aspectos del quehacer cotidiano en el aula, están fundamentadas en el marco teórico, por ello insistimos en la necesidad de que éste sea el máximo de entendedor por parte de los profesionales que van a utilizar el programa. De nada serviría un programa muy bien fundamentado teóricamente, que no se adaptara a los usuarios de éste, puesto que, al no entender el sentido que tiene, podrían desistir en su utilización, al suponer un sobreesfuerzo a su actividad docente.

Una manera de simplificar el trabajo del docente será la de corresponder cada ítem del cuestionario con una actividad, de manera que si un profesor detecta que en el cuestionario de la mejora de la disciplina en el aula el ítem cinco es el que ha obtenido una puntuación más baja, deberá recurrir a la actividad cinco del menú de actividades, pues ésta será la que le ofrecerá las pistas o sugerencias para su actuación.

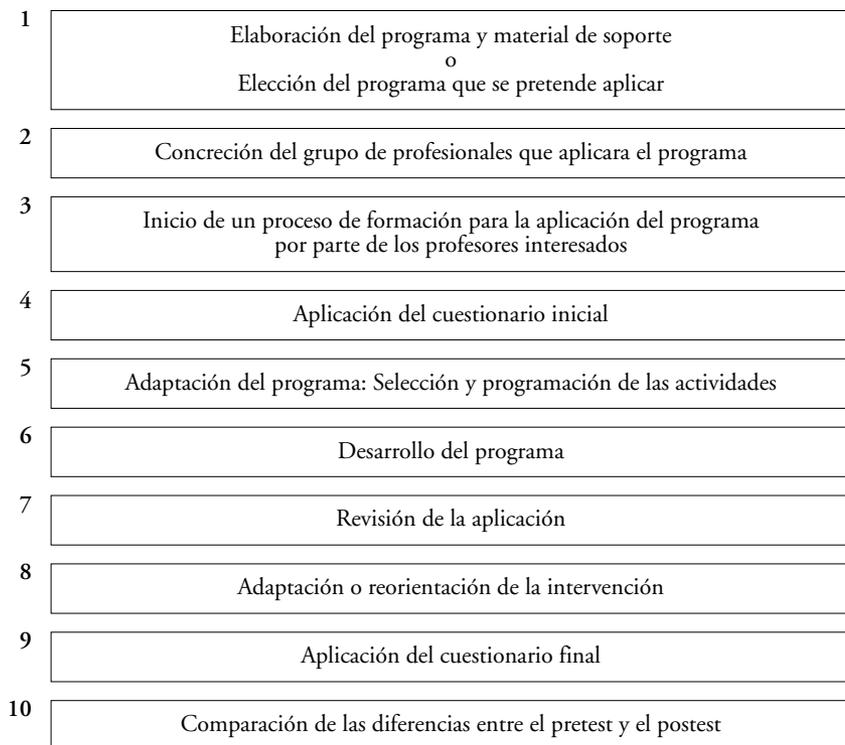
Este diseño responde, tal y como hemos venido repitiendo en este artículo, al esfuerzo que debe realizarse en el diseño de los programas por facilitar la labor docente de aquel profesor que decide aplicar programas integrados en sus materias, no queriendo decir esto que no pueda programar actividades similares a las propuestas en el menú, ello dependerá del grado de implicación de cada profesor con el programa.

D) Pasos y pautas para el desarrollo de programas de orientación integrados en el núcleo formativo

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en este tipo de intervención por programas partiendo de un modelo de consulta, es la manera como se planifica la intervención y se distribuye temporalmente en el curso. Éste puede ser uno de los aspectos que ayude o dificulte el éxito de la intervención, tanto en los resultados que se obtienen tras la aplicación de un determinado programa, como en la creciente autonomía que debe ir alcanzando la intervención por programas en los profesionales que han decidido apostar por este trabajo en el aula.

Estamos de acuerdo con Martínez Clares (2002) cuando afirma que el modelo de programas o de intervención por programas integrados en el currículo es la mejor alternativa para intervenir, siempre que se complemente con otros modelos.

A continuación presentamos, de forma esquemática, nuestra propuesta de cómo debería plantearse el desarrollo de un programa de orientación cuyo objetivo sea el de integrarse en el contenido de los créditos de cualquier materia. Esta propuesta se materializa en diez pasos a seguir para el desarrollo de la intervención por programas.



Esquema 3. Pasos para el desarrollo de la intervención por programas.

A partir del esquema 3, se desprende que la intervención por programas se inicia cuando un grupo de profesionales decide intervenir mediante este medio en sus disciplinas. Para ello, será necesario confeccionar el programa para intentar profundizar en el problema que se pretenda tratar, o utilizar alguno ya diseñado con anterioridad, de este modo, autores como Pérez Escoda (1996), Martínez Muñoz (1995) y Amador (1993) parten de la elaboración de programas de esta índole que pretenden profundizar en la inserción laboral, el clima del aula y la motivación, respectivamente, mientras que los de Montané y Martínez (1994) pueden adaptarse a distintas materias y a contextos diferenciados en la educación secundaria, y son los que hemos utilizado y evaluado en el presente artículo.

En todos los casos, los programas parten de un análisis del contexto, donde factores como la experiencia, la observación y el intercambio de información con los profesionales que trabajan, tanto en la formación reglada como en la ocupacional, ofrecen multitud de indicadores de los problemas con que se enfrenta el profesorado o los formadores en las actividades cotidianas con sus alumnos.

Nosotros pensamos que el contar en los centros con materiales y recursos que ayuden al profesorado a resolver algunos de los problemas más comunes relacionados con su actividad en el aula (la poca motivación de éstos hacia determinadas materias y hacia el estudio, la falta de atención observada en las aulas, los problemas de disciplina que repercuten negativamente en la manera como el profesor afronta su materia, los problemas relacionados con las técnicas de estudio, problemas que pueden darse en el clima de formación...), puede ser de gran utilidad para incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el profesor que decide aplicar un determinado programa es porque previamente ha detectado en su aula la necesidad de incidir en algún aspecto que mejore o potencie ciertas capacidades en sus alumnos. Se decide a intervenir sobre ese aspecto y, lo que es más importante, a incorporar «esa manera de hacer» en su actividad docente, exista o no algún tipo de problema, con lo que esta intervención, a largo plazo, adquirirá un carácter preventivo.

El profesional que realmente crea en su trabajo será aquél que voluntariamente desee mejorar su labor docente, al integrar en su quehacer diario elementos, estrategias, acciones y actividades encaminadas a mejorarse profesionalmente y a ayudar a sus alumnos a mejorar en cuanto a sus calificaciones académicas.

En este sentido, Montané y Martínez (1994) y Martínez (1995) sustentan la acción orientadora llevada a cabo por el profesorado, desde lo que ellos denominan «compromisos» establecidos por el profesor de forma voluntaria.

De nada sirve contar con profesores a los que la aplicación de programas resulte una carga y, por tanto, sin ninguna convicción ni entusiasmo se dediquen a pasar unos cuestionarios e intenten desarrollar actividades para mejorar aspectos determinados. El que un profesor decida integrarse en el grupo de los entusiastas dependerá solamente de su propia voluntariedad, el que otros profesores menos motivados se vayan uniendo al grupo dependerá de la difusión que los entusiastas realicen de la experiencia. Labor de la dirección del centro será, entonces, proporcionar a los profesores implicados canales mediante los cuales puedan comunicar sus experiencias de éxito.

Uno de los aspectos fundamentales en este tipo de intervención es la realización de cursos de formación, tanto en la aplicación de programas (pasos) como en los contenidos teóricos de los mismos. En este sentido, Pérez Escoda (1993), Amador (1993), Martínez Muñoz (1995) y Pérez Escoda (1996) presentan un diseño de como debe formarse a los profesores en la intervención por programas a partir del modelo de consulta, y Jariot (2001) evalúa el diseño, el desarrollo y los resultados de una intervención por programas.

Nosotros partimos de la base de que los profesores que optan por esta intervención no tienen porqué dominar todo el marco conceptual de los programas, pero sí que van a necesitarlo para aplicar de forma correcta las actividades que van a desarrollar. Por este motivo, deben planificarse sesiones formativas que capaciten a dichos profesionales en la aplicación de programas integrados.

Tarea propia y exclusiva del profesor debe ser la aplicación del cuestionario inicial, donde se analizarán las necesidades que se han detectado del problema que quiere trabajarse. A partir de las necesidades detectadas, cada docente priorizará aquellos aspectos que quiera trabajar, bien porque sean los más deficitarios, los que más le interesen o por los que se siente más preparado.

Una vez pasado el cuestionario pretest, se deberá adaptar el programa a las necesidades detectadas y priorizadas en el grupo clase. Una vez seleccionadas aquellas actividades del menú que vamos a trabajar y a desarrollar con el grupo, deberemos programarlas y adaptarlas a nuestra manera de desarrollar la asignatura, intentando que estas estrategias no resten tiempo a la presentación de los contenidos, sino que se incorporen como maneras de hacer y actuar para mejorar el aspecto que hemos elegido.

Mientras se va desarrollando el programa, es decir, mientras el profesorado va experimentando las estrategias que ha elegido y programado, se deben ir realizando sesiones de revisión de la aplicación del programa. Estas sesiones servirán para ir corrigiendo posibles errores, formular nuevas actividades o estrategias, comentar como se va desarrollando el programa y como los diferentes profesores van haciendo frente a los problemas que se van encontrando.

Una de las aportaciones de estas sesiones es el hecho que deben realizarse en grupo, indistintamente del programa que cada profesor esté aplicando. Este hecho genera, según Montané y Martínez (1994), un intercambio de información que propicia que en el centro se cree un grupo de profesionales que comparten las problemáticas de los alumnos, las analizan, buscan soluciones, con lo cual se crea un grupo de colaboración continua que pretende mejorar la educación y optimizar el proceso de orientación. Se trata, en definitiva, de equipos de orientación que trabajan a partir de programas de orientación que ayudan a renovar el centro desde su propia actividad interna, introduciendo en él innovaciones educativas.

Una vez concluido el programa, deben analizarse los resultados obtenidos, por ello se debe pasar el cuestionario final de evaluación para ver los logros de la aplicación. Una vez tabulados los datos, se debería proceder a la comparación de la evaluación inicial con la final, realizándose una evaluación conjunta entre todos los profesores y valorando todos los resultados, tanto los positivos como los negativos o menos positivos. Esta evaluación final puede servir de incentivo para que los profesores sigan aplicando programas, a la vez que puede ayudar a que otros profesores se animen a utilizarlos.

Todas estas fases deberán estar estructuradas temporalmente, teniendo en cuenta que la duración de un programa suele coincidir con la de un curso escolar, por ello presentamos a continuación cual podría ser, a nuestro entender, la temporización más adecuada para este tipo de intervención. Teniendo en cuenta que esta temporización puede variar en función de la duración de los créditos, de manera que debe contemplarse un cierto grado de flexibilidad, las fechas presentadas en el siguiente cuadro son orientativas.

Cuadro 4. Temporización del proceso de intervención por programas.

Fecha	Actividades a desarrollar
Inicio del curso académico.	El profesor observa la clase y empieza a detectar algún aspecto deficitario o que le preocupa.
Un mes después del inicio de curso (aproximadamente).	El profesor aplica el cuestionario pretest del programa elegido.
En el transcurso de una a dos semanas después de la aplicación del cuestionario.	Se tabulan los resultados. Se eligen las actividades que se desarrollarán.
En los tres meses siguientes.	Se realizan reuniones de trabajo con el orientador.
En los tres meses siguientes.	Se establecen los compromisos de actuación por parte del profesor. Se desarrolla el programa por parte del profesor. Se realizan reuniones de seguimiento (entre orientador y profesor) al final del periodo para resolver dudas y repasar los compromisos adquiridos. Se continúa con el desarrollo del programa. Se pasa el cuestionario postest. Se elabora el informe de evaluación. Se comunican los resultados.

Todo este proceso debe quedar claro en el diseño del programa, de manera que los profesionales que decidan llevar a cabo una intervención de este tipo sepan qué hacer en cada fase.

Proceso metodológico para la evaluación del diseño de los programas de orientación integrados en el núcleo formativo

En el marco de una experiencia de consulta e intervención por programas desarrollada durante cuatro cursos en las catorce escuelas y centros de capacitación agraria del Servei de Capacitació Agrària del Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca de la Generalitat de Catalunya, presentamos a continuación los principales resultados de la investigación realizada, que culminó con la elaboración de una tesis doctoral¹.

La metodología utilizada para la evaluación del diseño de los programas está muy condicionada por el tipo de intervención que se ha realizado, por ello intenta incorporar distintas técnicas y métodos considerados más adecuados para tratar y analizar la información. En este sentido, estaríamos de acuer-

1. *La evaluación de la intervención por programas de intervención. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta.* Autora: Mercè Jariot. Director: Josep Montané Capdevila.

do con los modelos que defienden la complementariedad metodológica (Cronbach, Pérez Juste, Rossi y Freeman, Stufflebeam, Cook...).

Esta evaluación utiliza mayoritariamente una metodología cualitativa y presenta un diseño abierto, de manera que termina de manera artificial, es decir, a partir del momento en el que se decide finalizar el proceso de evaluación de la intervención por programas.

Se trata de una evaluación realizada en el contexto donde se han aplicado los programas, antes, durante y después de la intervención.

Por lo que se refiere a las técnicas de análisis de datos, se han realizado análisis continuados, donde se pide información a profesores, orientadores, directores, dirección del servicio y asesores externos.

Los instrumentos y las técnicas utilizadas para la recogida de información han sido cuestionarios, hojas de control, observación, análisis de documentos...

Nos inclinamos por realizar una investigación que ayudase a conseguir el perfeccionamiento profesional, entendido éste como un proceso de formación del profesorado en vistas a mejorar la calidad de la educación a través de un proceso de intervención mediante programas de orientación integrados en el currículo de formación, por este motivo, optamos por una investigación de carácter aplicado como es la investigación evaluativa.

En apartados anteriores, hemos explicado los contenidos de distintos programas de orientación centrados en los activadores de la formación y los procesos educativos integrados en el núcleo formativo. Nos parece oportuno destacar los programas que se aplicaron en los distintos centros, así como el número de profesores implicados en su desarrollo. Esta información se recoge en el siguiente gráfico:

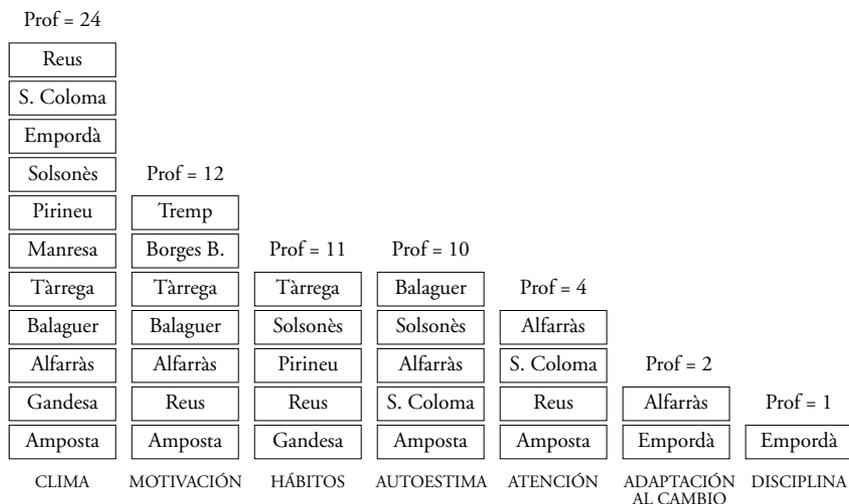


Gráfico 1. Relación de programas aplicados por centros y número de profesores.

Cabe mencionar que no se realizó muestreo alguno, puesto que se trabajó con la población: las 13 escuelas y centros de capacitación agraria, donde participó una media de 51 profesores durante los tres cursos que duró la experiencia de asesoramiento que aplicaron uno o más programas a más de 953 alumnos.

Resultados

Presentamos a continuación los principales resultados de la evaluación del diseño. Para realizar una valoración del diseño de los programas, tomamos como referencia los siguientes criterios:

- El *instrumento para la evaluación inicial* del grupo al que se aplica el programa, ha sido objeto de algunas críticas por parte del profesorado, y ello ha llevado al equipo de asesores a reformularlo en cuanto a redactado de las preguntas, sobre todo las formuladas que contenían negaciones en su enunciado, y el cambio de los baremos para evaluar los niveles de los diferentes constructos. Estos programas se readaptaron al finalizar el primer curso.
- *Objetivos a alcanzar acordes con la detección de necesidades*. La concreción de los objetivos que cada profesor decide asumir en la intervención por programas viene determinado una vez pasado el pretest y analizados los resultados. Cada profesor asume aquellos objetivos que quiere alcanzar y los expresa en forma de compromisos. Tal y como marca cada programa, los ítems con puntuaciones más bajas se corresponden con una actividad determinada. Podemos concluir que el proceso ha sido correcto en todos los casos revisados.
- Las *actividades* escogidas por los profesores fueron extraídas del material aportado por los asesores de la UAB y desarrolladas y comentadas en las reuniones de inicio de la experiencia y de seguimiento, aportando soluciones consensuadas entre los profesores asistentes a dichas reuniones, tal y como se había planificado desde el principio.
- Los *recursos utilizados* para planificar el proceso de intervención se pueden dividir en:
 - a) *Recursos humanos*
 1. *Cuatro asesores externos* a los centros que son los encargados de promover indirectamente todas las acciones que van a realizar los profesores que aplican programas.
 2. El *profesorado* del centro implicado en la intervención, el cual desarrolla las estrategias necesarias para conseguir los objetivos marcados tras la aplicación del pretest inicial y valora los resultados obtenidos tras la aplicación de programas. El número de estos profesores ha ido variando en los tres años de asesoramiento, inicialmente eran 53; en el segundo año, 58, y en el último curso, 42.
 3. *Trece orientadores*, uno por escuela o centro, los cuales deberán ir adquiriendo cada vez más competencias y autonomía en la dinami-

zación del profesorado que va a aplicar programas de orientación en el aula, y al mismo tiempo ellos formaban parte de ese número de profesores que aplican el programa.

4. *Los más de 953 alumnos* a los que se les ha aplicado alguna estrategia de intervención para mejorar el rendimiento académico.
- b) *Recursos materiales*
1. Como la intervención por programas se realiza en el *aula*, únicamente es necesaria la utilización de una *sala de reuniones* para realizar las sesiones de asesoramiento.
 2. La elaboración de una serie de *materiales complementarios* para facilitar el seguimiento de la intervención, aclarar los pasos y las acciones específicas del orientador y ofrecer pautas para la evaluación inicial de los programas y su funcionamiento.
 3. El manual de Montané y Martínez *La orientación escolar en la educación secundaria*, donde están incluidos todos los programas que se van a utilizar en los centros y escuelas.
- c) *Recursos funcionales*
1. La elaboración de un *calendario específico* con las actividades a desarrollar y su temporización, que requieren el destinar un tiempo para realizar las reuniones de evaluación inicial, seguimiento y evaluación final.
 2. Uno de los aspectos objeto de modificación y reajuste ha sido la *temporización* de las actividades a realizar.
 3. La *planificación del proceso formativo* dirigido a orientadores, tutores y profesores ha logrado iniciar y formar a un grupo de profesionales en un proceso de orientación integrado en el quehacer diario del aula.
 4. Las *reuniones de asesoramiento* han ido disminuyendo en los tres cursos, así, mientras en un primer año se realizan cuatro reuniones donde participa el asesor externo, en el segundo sólo se hacen dos reuniones (una inicial y una final) y en el tercero sólo se programa la reunión inicial para preparar la intervención. Las reuniones han cumplido su objetivo: formar y asesorar a los agentes implicados en el proceso y propiciar, cada vez más, un alto grado de autonomía en la intervención.
 5. El *control y el análisis del seguimiento de la intervención* por parte de los asesores, se ha realizado a través de cuatro canales: las reuniones de asesoramiento realizadas en los centros, telefónicamente, por correo y a través de las sesiones formativas. Todas ellas no han experimentado problemas graves.

Discusión de algunos aspectos a tener en cuenta en el momento de diseñar los programas de orientación integrados en el núcleo formativo

Nuestra experiencia de tres cursos en estos centros educativos nos hace reflexionar sobre una serie de aspectos que deberían tenerse en cuenta en el momento de diseñar este tipo de programas.

- Suelen existir problemas en la temporización de las acciones a realizar. Muchas veces, el profesorado prioriza su labor de transmisión de conocimientos a la de mejora de los procesos educativos mediante la aplicación de los programas por medio de la concreción y el desarrollo de los compromisos que ha prefijado con el orientador. Por ello, sobre todo en fases iniciales, será necesario formalizar por escrito la temporización de las acciones.
- Resulta muy necesario concretar el papel de todos los implicados en el proceso orientador por programas integrados en el núcleo formativo, de manera que se genere un equipo de profesionales que trabajen unidos para conseguir los principios de prevención, desarrollo e intervención social a partir de la intervención por programas de orientación.
- El diseño de los cuestionarios requiere una readaptación a cada contexto, puesto que algunas de las preguntas resultan complicadas para algunos colectivos o no se ajustan totalmente al grupo al que se aplican.
- Parece que a los alumnos les cuesta poner su nombre en los cuestionarios, por lo que se debe insistir y buscar estrategias para que éstos no sean anónimos; para ello, el profesor deberá encontrar la manera de propiciar un clima de sinceridad y empatía con sus alumnos. Éstos deben ser conscientes que las respuestas no serán utilizadas en su contra, sino que servirán como base para la mejora y el cambio educativo.
- La aplicación del pretest debe realizarse como máximo dos meses después de haber iniciado el curso, para que se disponga de más tiempo para planificar y desarrollar las actividades.
- La flexibilidad de las actividades hace que cada profesor pueda seguir su ritmo y adquiera un cierto grado de autonomía respecto a los compromisos adquiridos. Su formulación a modo de sugerencias ayuda a reflexionar y aumentar la creatividad de los docentes.
- Es necesario que la aplicación del postest no coincida con los exámenes de fin de curso, puesto que las calificaciones obtenidas o que se esperan obtener pueden interferir en los resultados del postest.
- La difusión de los resultados de la experiencia al resto de profesorado es un factor que puede ayudar a motivar a otros profesores a iniciarse en la aplicación de programas desde sus materias y que aumenta la motivación de aquéllos que han decidido aplicar programas. Sin embargo, suele resultar difícil encontrar vías de difusión de la experiencia. El claustro puede ser un recurso para esta difusión, así como los encuentros científicos entre profesionales (jornadas, seminarios, congresos).
- La intervención por programas favorece la creación de un núcleo de profesores que trabajan en equipo en los centros, aunque el grado de implicación de éstos puede ser distinto.
- El proceso de asesoramiento genera un cierto grado de autonomía en los profesores en la intervención por programas. Sin embargo, es necesario planificar procesos formativos en temas de orientación y en la intervención por programas en el aula, dada la inexistencia de formación inicial sobre orientación psicopedagógica de este colectivo.

- La intervención por programas genera una dinámica de debate y consenso entre los profesores que intervienen en el proceso.
- Los programas que aquí presentamos cumplen con los requerimientos que Repetto (2002) considera que deben tenerse en cuenta en el diseño y desarrollo de programas de orientación:
 1. Se trata de una actividad planificada, sustentada en unos principios y que hemos desarrollado en este artículo, teniendo en cuenta que se fundamenta en el estudio realizado en una tesis doctoral.
 2. Tienen una fundamentación teórica sustentada bajo enfoques que han sido desarrollados y evaluados previamente, concretamente en cuatro tesis doctorales: Amador (1993), Pérez Escoda (1996), Martínez Muñoz (1995) y Jariot (2001).
 3. Se han obtenido resultados positivos en su aplicación (pueden consultarse los trabajos desarrollados por Amador, Pérez Escoda, Martínez Muñoz y Jariot).

Bibliografía

- ADAME, M. T.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R. (1998). «Principios, objetivos y funciones de la orientación». En: BISQUERRA (coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, p. 41-52.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1998). «Modelos de intervención en orientación profesional». En: SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1998). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.
- AMADOR GUILLEM, M. (1993). *Programa de orientación de la motivación académico-ocupacional POMAC*. Barcelona: PPU.
- AMADOR GUILLEM, M.; JARIOT GARCIA, M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; PÉREZ ESCODA, N. (1995). «Evaluación del nivel de motivación: Un caso práctico». En: *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.
- BISQUERRA, R.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1998). «Concepto de orientación e intervención psicopedagógica». En: BISQUERRA, R. (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, p. 9-22.
- BISQUERRA, R.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Informes d'Avaluació 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- JARIOT GARCIA, M. (2001). *La evaluación de la intervención por programas de orientación: El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta*. [Tesis doctoral en línea.] Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB. [Fecha de consulta: 4/1/2005.] <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-1122101-140733/>>.
- JARIOT GARCIA, M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1993). «Bases para la elaboración de un programa de prevención de accidentes integrado en el currículo de formación de las autoescuelas». Valencia: *Actas de las I Jornadas Valencianas de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional*.
- JARIOT GARCIA, M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; PÉREZ ESCODA, N.; AMADOR GUILLEM, M. (1995). «Líneas generales de un programa de transición integrado en el currículo de formación». En: *Tutoría i orientació*. Barcelona: Cedecs.

- MAHER, M. F.; THOMPSON, M. K. (1980). «The development guidande workshop. Outreach in Action. The School Counselor». *The personel and Guidance Journal*, 61, 31-345.
- MARTÍNEZ CLARES, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1995). *La orientación del clima del aula*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1996). *La orientación del clima del aula*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; JARIOT GARCIA, M. (1993). «Un programa de hábitos de estudio en el marco de la educación para la carrera». Valencia: *Actas de las I Jornadas Valencianas de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional*.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; JARIOT GARCIA, M.; PÉREZ ESCODA, N.; AMADOR GUILLEM, M. (1995). «La formación práctica de los futuros orientadores a partir de la colaboración entre centros». En: *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.
- MATTET y colaboradores (1983). «Description and subjective evaluation of a objectively successful study improvement program». *The personnel and Guidande Journal*, 61, 341-345.
- MONTANÉ, J.; MARTÍNEZ, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria: Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.
- PÉREZ ESCODA, N. (1993). *La inserción laboral integrada en el currículum de formación ocupacional*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: Ceac.
- PÉREZ ESCODA, N.; JARIOT GARCIA, M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1998). «Propuestas para la elaboración de un programa de orientación para la inserción laboral». En: REPETTO TALAVERA, E.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. *Orientación de la carrera: Recursos humanos y mercado laboral*. Vol. 2. Madrid: Uned, p. 91-97.
- REPETTO TALAVERA, E. (1995). «La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza». En: *Tutoría y orientación*. Barcelona. Cedecs, p. 25-44.
- (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Uned.
- ROBERTS, M. M. (1981). «Establishing a study skills coures for sixth-form students». *Educational Research*, 24, 24-30.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.); ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; ECHEVERRÍA, B.; MARÍN, A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- (1995). «Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora». En: *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía, p. 119-138.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Ceac.
- (1998). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel.
- ROURERA I JORDANA, R. (1993). *Incidencia dels nivells d'autoestima en les expectatives acadèmiques dels alumnes de COU*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANTANA Y ÁLVAREZ (1996). *Orientación y educación sociolaboral*. Madrid: EOS.

- SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- TABBERNER, R.; ALLMAN, J. (1983). «Introducing study skills: an appraisal of initiatives at 16 plus.» Windsor: NFER-NELSON.

Mercè Jariot García es profesora del Área MIDE del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Sus principales líneas de trabajo están relacionadas con la evaluación de programas, la investigación e intervención en educación y seguridad vial y la orientación profesional y ocupacional. Es miembro de la Cátedra de Formación y Educación Vial de la UAB (Servei Català de Trànsit) y del Equipo de Investigación en Educación y Seguridad Vial (ERESv), reconocido como grupo con Autorización de Nombre Específico por la UAB.
