

ESTRATEGIAS CUALITATIVAS PARA EL DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA ADULTEZ

M. Teresa PADILLA CARMONA
Dto. Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E.
Universidad de Sevilla

Resumen: En este artículo se presentan algunas estrategias que, por su carácter abierto y cualitativo, nos permiten aproximarnos a las necesidades del desarrollo vital y profesional de las personas adultas, entendiendo que dichas necesidades son distintas de las que pueden presentar las personas jóvenes que eligen una profesión o que desean acceder a un empleo.

Para ello, en primer lugar se hace una breve presentación de algunos de los procesos más estudiados y documentados en el desarrollo adulto, haciéndose referencia a cuestiones como las transiciones, los cambios profesionales, las etapas vitales, etc., que vienen a justificar la necesidad de la intervención orientadora en esta época de la vida. Posteriormente, se presenta una clasificación general de estrategias cualitativas que pueden aplicarse a la evaluación del desarrollo profesional en la adultez. Dentro de esta clasificación se recogen los siguientes grupos: estrategias observacionales, de encuesta, grupales, de autoinforme, y procedimientos específicos en orientación profesional. Todas estas técnicas son muchas y diversas y resultan de especial utilidad para el trabajo con personas adultas.

Descriptores: desarrollo vital y profesional adulto; estrategias cualitativas; diagnóstico profesional.

Abstract: In this article, the author presents some qualitative strategies that are very suitable for the assessment of life career development needs of adult people. Such needs differ considerably of those presented by young people searching for the first job.

Firstly, an introduction to some of the most analysed processes in adult development is made, with especial attention to concerns such transitions, career changes, life stages, etc. This brief approach to adult development let us justify the need of guidance intervention in adult life.

Secondly, a general classification of qualitative assessment strategies is presented. In this classification several groups of strategies are considered, such observation, survey, group process, self-report and specific procedures in career guidance. All of them are particularly useful in the adult career development evaluation.

Key-words: adult life career development; qualitative assessment; career assessment.

1. INTRODUCCIÓN

En ocasiones, cuando hablamos del desarrollo profesional en la adultez y de la orientación profesional para personas adultas se levantan opiniones escépticas que defienden que, puesto que la persona adulta ya ha decidido la profesión u oficio que va a desempeñar –y de hecho, la desempeña–, una intervención de este tipo no tiene ningún interés. Desde este punto de vista,

una vez respondida la pregunta "¿qué voy a ser de mayor?", la orientación profesional ha cumplido su misión. Sin embargo, como plantean LEA Y LEIBOWITZ (1992), la elección profesional "de una vez y para siempre" está empezando a ser un mito debido a las realidades tecnológica, organizativas y personales constantemente en cambio. Es evidente, en la sociedad actual, que fenómenos como el desempleo, el sub-empleo o la precariedad laboral, están llevando a que cada vez más personas tengan que replantearse sus metas profesionales y emprender cambios (voluntarios o no) relativamente importantes en sus vidas.

Hace pocas décadas se pensaba que una vez llegada a la fase de la adultez, la persona accedía a un estado de gran estabilidad en el que no se planteaba cambios vitales de trascendencia. El ser humano adulto, desde esta perspectiva, venía a ser un "producto acabado" del proceso de desarrollo y una vez que asentaba los pilares básicos de su vida (familia, trabajo, relaciones sociales...), éstos permanecían de forma invariable hasta el día de su muerte.

Sin embargo, la mayoría de las personas adultas no nos sentimos como tales "productos acabados", sino que nos replanteamos día a día las decisiones que hemos tomado y seguimos tomando otras nuevas sobre nuestra vida y profesión. Esta consideración del adulto/a como ser en devenir, se hace patente en ciertos fenómenos sociales, educativos y culturales. Así, podemos plantearnos: ¿por qué muchas personas adultas que ya han alcanzado el título de graduado escolar siguen vinculadas a los centros de educación de personas adultas? ¿por qué las recientemente creadas Aulas para Mayores de las universidades españolas tienen un gran éxito de convocatoria? ¿por qué los servicios de formación profesional ocupacional presentan un nivel de demanda tan alto?... Ejemplos como éstos, nos dan a entender que las personas adultas siguen inmersas en un proceso de búsqueda, demandando servicios y programas que les ayuden a conocerse mejor, a superar sus transiciones y crisis vitales, a insertarse en el mercado laboral y, en definitiva, a alcanzar mayores niveles de satisfacción vital y profesional.

En nuestro país, pese a que estas realidades forman parte de la experiencia vital de la adultez, todavía se han hecho pocos esfuerzos por teorizar y sistematizar este campo, de tal forma que los teóricos y prácticos de la orientación nos hemos preocupado en exceso del adolescente en situación de decisión, olvidando identificar, analizar e intervenir sobre las necesidades de desarrollo profesional/vital adulto.

Es por esto que en este artículo queremos presentar algunas estrategias que, por su carácter abierto y cualitativo, nos permiten aproximarnos a estas necesidades, entendiendo que son distintas de las que pueden presentar las personas jóvenes que eligen una profesión o que desean acceder a un empleo. Para ello, en primer lugar se va a hacer una breve presentación de algunos de los procesos más estudiados y documentados en el desarrollo adulto. Así, haremos referencia a cuestiones como las transiciones, los cambios profesionales, las etapas vitales, etc., que viene a justificar la necesidad de la intervención orientadora en esta época de la vida. Posteriormente, hacemos una clasificación general de estrategias cualitativas que pueden aplicarse a la evaluación del desarrollo profesional en la adultez; estas técnicas son muchas y diversas y resultan de especial utilidad para el trabajo con personas adultas. Profundizaremos en éstas y otras estrategias diagnósticas que consideramos que puede ser de gran utilidad para todos/as aquellos/as profesionales que intervienen con personas adultas y que pretenden mejorar su desarrollo profesional. En estos casos, es necesario empezar por el diagnóstico de los procesos, situaciones y problemas que el adulto/a afronta en su devenir personal y profesional.

2. ALGUNAS NOTAS SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL Y VITAL EN LA ADULTEZ

La bibliografía sobre el desarrollo profesional en la adultez pone de manifiesto tantos procesos, eventos y situaciones por los que pasa la persona adulta, que resulta difícil caracterizar todas estas aportaciones en el breve espacio de un artículo. No obstante, queremos hacer mención de algunos de los tópicos que se han venido trabajando en torno al tema.

Entre ellos, de especial importancia, nos parece el concepto de *transición*. Las transiciones son situaciones de cambio que acompañan al devenir mismo por la vida. Pueden afectar a facetas concretas de la persona (e.g., relaciones de pareja) o a un conjunto de ellas al mismo tiempo. Por otra parte, toda transición demanda la integración de una nueva situación y va acompañada de una autoevaluación, un cuestionamiento de lo que la persona hace con su vida.

BRIDGES (1980) nos propone un proceso, algo paradójico, de tres etapas para describir las transiciones. Toda transición comienza con un *final*, ya que antes de proceder a cualquier cambio, primero tenemos que “decir adiós” a la estructura anterior, “desengancharnos” de ella; se pasa después por una *zona neutral*, un “tiempo vacío” en el que la antigua situación ha terminado pero la persona todavía no está preparada para comenzar una nueva. Este período se caracteriza por la necesidad de pasar mucho tiempo a solas para hacer una autoevaluación de la propia vida. La fase final de este proceso es el *comienzo*, el cual se produce internamente; el tiempo pasado en la zona neutral ha servido para que la persona se prepare para empezar a desempeñar los nuevos roles y papeles que ha diseñado para sí misma.

Hasta tal punto es importante el concepto de transición que, algunos autores llegan a defender que la transición, en tanto que evento vital que la persona adulta atraviesa, es más útil que la edad para describir el desarrollo en la adultez. LOWENTAL Y PIERCE (1975) estudiaron de forma longitudinal a distintos grupos de hombres y mujeres (estudiantes, parejas de recién casados, de mediana edad y cercanas a la jubilación), cada uno de ellos en una situación diferente de transición. Sus resultados demostraron que los grupos presentaban diferencias en su forma general de ver la vida, el tipo de estrés al que están sometidos y sus actitudes hacia dicho estrés. Como consecuencia de ello, concluyen que, más importante que conocer la edad de una persona, es saber qué momento atraviesa (si tiene hijos/as, si se ha divorciado recientemente,...). Es decir, la transición —o el evento vital— es más relevante que la edad para explicar el desarrollo adulto.

Podríamos plantearnos ahora la siguiente cuestión: ¿puede considerarse que las transiciones son *crisis*? El término *crisis* puede ser polémico y, precisamente, para no invocar las connotaciones negativas de la palabra *crisis*, se ha preferido el uso del término *transición*. Además, debemos entender que toda crisis no es necesariamente traumática en extremo. En esta línea, es interesante la aportación de BLANCO (1986), quien habla de “crisis normativas” para referirse a determinados eventos que suponen un paso adelante en la vida adulta (casarse, tener criaturas, el primer trabajo, la jubilación...). Estos acontecimientos conllevan ansiedad e incertidumbre frente a las nuevas y desconocidas demandas psíquicas y sociales que se ciernen sobre la persona. El desarrollo, el paso de una etapa a otra, está siempre impregnado de una cierta tensión psicológica, lo cual es un síntoma de la evolución, del crecimiento, de la maduración. Son normativas, por otro lado, en tanto que son experimentadas por la gran mayoría de los miembros de una sociedad.

En este momento, es bueno que hagamos una diferenciación entre las *transiciones esperadas* o anticipadas, de carácter proactivo, y las *transiciones inesperadas*, de carácter reactivo (BROWN,

1995; PEARLIN, 1982; etc). Las primeras, las transiciones esperadas, se entienden como sucesos que la persona prevé y tienen, por tanto, una probabilidad de ocurrencia. Ejemplos de ellas pudieran ser un ascenso esperado, un retiro programado, un cambio profesional planificado. Es evidente que al ser cambios anticipados, la persona está preparada para afrontarlos con garantías de éxito.

Las transiciones inesperadas, por su parte, son sucesos no programados y, por lo tanto, imprevisibles. En el campo profesional, sucesos de este tipo son un despido, un traslado a un puesto inferior, una enfermedad que causa baja laboral permanente, ... e incluso sucesos como un ascenso, si éste no ha sido previsto y programado por la persona. Al igual que las transiciones planificadas, requieren la adopción de nuevos roles o la reestructuración de los existentes.

Una situación de transición que ha sido frecuentemente estudiada (LEVINSON ET AL 1978; SHEEHY, 1993) es lo que se ha dado en llamar la *crisis de la mitad de la vida*. En el período comprendido entre los 35 y los 45 años, muchas personas experimentan un punto de inflexión a partir del cual cambian sus horizontes vitales y profesionales. La mitad de la vida es un momento para "hacer inventario" de uno/a mismo/a, para evaluar los sueños de juventud y su traducción a logros concretos (SCHLOSSBERG, TROLL Y LEIBOWITZ, 1986) y, a partir de ahí, renovar las metas que se persiguen y la forma de enfrentarse a ellas.

Tanto las transiciones en general, como la transición de la mitad de la vida, en ocasiones dan lugar a *cambios profesionales*. Algunas veces, estos cambios vienen forzados por condiciones externas (un despido), pero también se pueden producir de forma voluntaria. Así, un empleo que antes resultaba satisfactorio deja de serlo y la persona se dispone a explorar nuevas alternativas profesionales más acordes con sus objetivos ahora renovados. Por extraña que pueda parecer la idea de una persona con 40 años abandonando un empleo, el número de estas personas va cada vez mayor, hasta el punto que, en el ámbito anglosajón, ya existe una expresión para caracterizarlas: *mid-career changers* (los/las que cambian de profesión en la mitad de la vida). No obstante, cuando las condiciones económicas no permiten la realización de cambios profesionales, éstos se dan a nivel de las actitudes para con el trabajo. Esto es lo que se denomina como una *transición intra-rol*, que consiste en cambios internos en las actitudes de la persona respecto a su trabajo que no se visibilizan o reflejan en un cambio de puesto o de rol laboral.

En esta breve descripción del desarrollo profesional adulto no podemos pasar por alto los modelos y propuestas de etapas en el desarrollo que han formulado diferentes autores y autoras (LEVINSON ET AL., 1978; SHEEHY, 1993; SUPER, 1992, ...). Entre ellos cabe resaltar la propuesta de etapas en el desarrollo personal y profesional de D. E. SUPER, en la que se plantean las etapas de exploración, establecimiento, mantenimiento y desenganche. Todas ellas engloban a su vez distintas tareas evolutivas que las personas afrontan. Así, para la etapa de exploración las tareas o sub-etapas son: cristalización, especificación e implementación; para establecimiento: estabilización, consolidación y progreso; para mantenimiento, sostenimiento, actualización e innovación; y, finalmente, para desenganche, desaceleración, planificación del retiro y disfrute del mismo.

Este modelo nos parece especialmente atractivo, en tanto que plantea que el desarrollo a través de las etapas expuestas es un proceso flexible que depende de los eventos vitales que atraviesa la persona. Así, una persona concreta, en su experiencia individual, puede reflejar un patrón de preocupaciones distinto al de otra persona de su misma edad con otra trayectoria personal y profesional diferente. Se recoge, asimismo, la idea del reciclaje y la transición entre

las distintas etapas, en tanto que un despido puede propiciar un interés renovado en la exploración de nuevas opciones profesionales y en el establecimiento en una de ellas.

A nuestro modo de ver, la presentación de estos tópicos que están generando en la actualidad un gran número de investigaciones y propuestas, es indicativa de que la adultez no es el período de estabilidad y uniformidad que a veces creemos. El cambio y la transición acompañan a la persona adulta en su paso por la vida. Por esta razón, consideramos que la intervención en este campo no sólo es posible, sino también necesaria. Para ello hemos de contar con instrumentos y estrategias que nos permitan, en un primer momento, dimensionar cuáles son los procesos concretos que atraviesa una persona y cuáles son las necesidades que ésta manifiesta en una etapa determinada de su vida.

3. ESTRATEGIAS CUALITATIVAS PARA EL DIAGNÓSTICO Y LA EVALUACIÓN VOCACIONAL

Las estrategias cualitativas deben desempeñar un importante papel en el proceso de diagnóstico del desarrollo profesional adulto. Si bien los tests y pruebas estandarizadas nos permiten la evaluación de constructos relevantes en este campo (satisfacción profesional, estrés y *burnout*, valores laborales...), las técnicas cualitativas nos ofrecen la posibilidad de aproximarnos al significado que las personas adultas otorgan a sus vivencias, trayectorias y conductas vitales y profesionales.

En el proceso diagnóstico, el uso de estas estrategias conlleva una serie de ventajas, entre las cuales podemos destacar las siguientes:

- Por un lado, conceden mayor *flexibilidad* al proceso. Esto es de especial importancia cuando trabajamos con personas adultas; éstas conforman un colectivo más heterogéneo que el de los/as niños/as y adolescentes. Éstos últimos comparten un marco de referencia común (el sistema educativo) que favorece la uniformidad en sus trayectorias y expectativas, ya que en el marco escolar las decisiones se toman en el mismo momento y se plantean los mismos cursos de acción posibles para toda la población. Sin embargo, las personas adultas parten de situaciones y trayectorias profesionales diferentes, atraviesan distintos períodos de transición, presentan niveles formativos y situaciones existenciales también diversos, etc. Es por ello que el proceso diagnóstico ha de cumplir este requisito de flexibilidad y versatilidad, siendo capaz de adaptarse a las diferencias que plantea la experiencia adulta.
- Por otro, favorecen una mayor *implicación* y actividad de la persona objeto de la intervención. Nuevamente nos encontramos con una característica que aporta ventajas adicionales en el trabajo con adultos/as. La experiencia y madurez de éstos/as les lleva a demandar un mayor control y autoridad sobre el proceso diagnóstico. Como sugiere MASTIE (1996), las personas adultas son una clase especial de orientados/as, en tanto que su mayor experiencia vital les permite llegar a un conocimiento de sí mismas más completo y exhaustivo, al tiempo que su madurez les lleva a insistir en los términos en que quieren recibir ayuda y cómo debe plantearse ésta. Por ello, toda estrategia que permita al adulto/a la posibilidad de ser parte activa y decisiva del proceso diagnóstico, no sólo será bienvenida, sino que permitirá sacar un beneficio directo de esa implicación.

- Asimismo, y en virtud de lo anterior, conducen más directamente a la *intervención orientadora*, superando la barrera invisible que existe, en demasiadas ocasiones, entre diagnóstico y la intervención. En este sentido, la implicación que este tipo de estrategia demanda suele estar enfocada a favorecer la autorreflexión de la persona sobre su vida y situación, lo que, de alguna manera, es el paso previo y necesario para plantear cualquier cambio o mejora.
- Además de las ventajas anteriores, muchas técnicas cualitativas permiten (y requiere) el trabajo en grupo. Ello no sólo es útil desde el punto de vista del profesional que, en ocasiones no puede trabajar de forma individual y tiene a su cargo a un grupo, más o menos amplio, de personas, sino que resulta una herramienta especialmente enriquecedora, ya que el grupo es un instrumento valioso en la autoevaluación, la heteroevaluación y el cambio actitudinal (LÓPEZ GÓRRIZ, 1997).

Como consecuencia de éstas y otras ventajas –así como de la desconfianza generalizada que muchos profesionales sienten respecto al uso de los tests en el diagnóstico tradicional–, cada vez existe una mayor tendencia entre los profesionales a acudir a procedimientos diagnósticos alternativos que faciliten que las personas tomen consciencia de sus necesidades y desarrollen al máximo sus potencialidades. Las propias organizaciones laborales están replanteándose un conjunto de cambios profundos relacionados con el *qué* se exige al trabajador/a. Así, si antes eran muy valorados atributos como la inteligencia, las aptitudes, y determinados conocimientos y habilidades, parece que cada vez se demanda más la autonomía, la capacidad para la cooperación y el trabajo en equipo y la capacidad para buscar, adquirir y procesar información. Todo ello está favoreciendo que las estrategias cualitativas (dinámicas grupales, historias de vida, observación...) estén ocupando un lugar cada vez más destacado en los procesos de selección y captación de personal.

No obstante, y pese a que en este trabajo nos centramos en las técnicas diagnósticas de corte cualitativo, entendemos que todos los instrumentos tienen en sí mismos ventajas e inconvenientes, por lo que defendemos el uso combinado de todos ellos. Dado que cada grupo de técnicas sirve a una finalidad distinta, es muy posible que una estrategia dada se muestre precisamente útil para aquellos fines en los que no resulta apropiada otra distinta.

Sin embargo, pensamos que es importante dejar claro que no se puede acudir a las técnicas cualitativas por una falta de formación en estadística y medición. Así, aunque es evidente que el uso de tests requiere unos conocimientos previos –requisito hoy día garantizado por los códigos deontológicos y custodiado incluso por las principales editoriales que lo demandan como credencial necesaria para acceder a sus productos–, las estrategias cualitativas, a su vez, requieren también cierta formación, de índole y contenido distintos, evidentemente. Las competencias requeridas para sacar el máximo partido a las estrategias cualitativas muchas veces se desarrollan a través de la práctica. Así, un profesional que quiera utilizar este tipo de técnicas no debe acudir a ello por su falta de formación en el manejo de otro tipo de pruebas, ya que las estrategias cualitativas exigen no sólo el conocimiento de los procedimientos a utilizar, sino también la experiencia previa y el “rodaje” en el uso de los mismos. Como plantea GOLDMAN (1992), las diferentes competencias necesarias para la aplicación de pruebas estandarizadas y de técnicas cualitativas no es una cuestión de cantidad, sino de tipos de habilidades diferentes para su puesta en práctica.

El hecho de que se acuda a ellas de forma indiscriminada, sin la necesaria formación previa, puede conducir a medio plazo a que se genere el mismo descontento que existe actualmente respecto a los tests. Por ello es de vital importancia en la formación de los profesionales que van a trabajar con personas adultas la existencia de un código deontológico que regule la conducta profesional. Así, al igual que en ciertas profesiones existen diferentes artículos en sus respectivos códigos éticos que advierten sobre las condiciones en que se deben usar las pruebas estandarizadas, es necesario que analicemos y regulemos cuáles son las contrapartidas de un uso inapropiado de las estrategias cualitativas.

Hechas estas consideraciones previas, pasamos ya a presentar nuestra clasificación de las estrategias cualitativas que se pueden utilizar en el diagnóstico del desarrollo profesional en la adultez. En realidad, bajo la denominación genérica de estrategias cualitativas podríamos englobarse una amplia variedad de procedimientos, ya que una de las principales características de la técnicas cualitativas de recogida de información es precisamente su flexibilidad. Por eso, no es de extrañar que sobre un patrón general (el de la observación, la encuesta,...), cada profesional concreto pueda diseñar sus adaptaciones peculiares. Dado que sería imposible recoger aquí todas las variaciones que se pueden encontrar, nos dedicaremos a plantear las líneas esenciales de las estrategias clave, a fin de que el/la lector/a las pueda aplicar como más le convenga.

3.1. Estrategias basadas en la observación

Dentro de este amplio grupo incluimos todos aquellos procedimientos que presentan la característica común de estar organizados a partir del marco referencial de la persona que observa. No obstante, son múltiples las posibilidades a la hora de poner en práctica una observación. EVERTSON Y GREEN (1989) hacen una clasificación de este tipo de estrategias que diferencia entre:

- **Sistemas categoriales**, dentro de los cuales podríamos diferenciar entre sistemas de categorías propiamente dichos, listas de control, escalas de estimación... Su característica común es que se delimitan previamente los hechos o conductas a observar, definiéndolas con un alto grado de claridad y precisión. Así, cada conducta definida de esta forma, recibe el nombre de categoría (término bajo el cual se que agrupa una clase de fenómenos según una regla de correspondencia unívoca).
- **Sistemas descriptivos**, generalmente abiertos, entanto que no se suelen definir con precisión y antelación los fenómenos a observar. Dichos fenómenos se registran de forma detallada, objetiva y exhaustiva, generándose así descripciones copiosas y abundantes en torno a los mismos. Un ejemplo de registro de sistema descriptivo son las notas de campo que pueden ser ampliadas a posteriori de la observación (notas ampliadas).
- **Sistemas narrativos**. Son muy similares a los anteriores pero la observación se enriquece introduciendo el punto de vista del observador/a; las reflexiones, sentimientos, comentarios y opiniones que despierta en él/ella los fenómenos y situaciones que observa serán, por tanto, de vital importancia para la explicación de los hechos y conductas. Ejemplos de registros narrativos son el diario de campo y los incidentes críticos.
- **Sistemas tecnológicos** que, como su propio nombre indica, se basan en la utilización de un instrumento tecnológico (cámara de vídeo o de fotografía, grabadora) como mediador

en la observación. Tienen, como nota esencial, la flexibilidad, en el sentido de que se puede adaptar a cualquiera de los anteriores.

Para un/a profesional del diagnóstico, la observación –en cualquiera de las modalidades descritas– ha de ser una herramienta de uso cotidiano, que se utilice habitualmente como complementaria a la información recogida por otras vías. De hecho, siempre que se lleva a la práctica un proceso diagnóstico, el/la profesional que lo realiza está, de alguna manera, observando. Estas observaciones que va realizando son las que le permiten decidir cuál es el paso siguiente a realizar, cómo adaptar y rentabilizar un procedimiento concreto con el/la sujeto que tiene delante, cómo debe interpretar sus reacciones y resultados, etc. Por lo tanto, se trata de hacer más sistemáticas estas observaciones tácitas, a fin de maximizar la información que nos proporcionan.

Por otra parte, si bien existe una notoria diferencia entre la planificación de una observación desde un sistema categorial y una observación descriptiva o narrativa, es posible delimitar un conjunto de reglas y pautas a tener en cuenta en cualquiera de estos casos (GIBSON MITCHELL, 1981):

1. Se debe observar a un/a sujeto cada vez.
2. Se deben tener unos criterios concretos a la hora de hacer una observación, en función de los cuales determinamos en qué nos vamos a fijar.
3. La observación se debe realizar durante un período temporal lo suficientemente amplio como para garantizar su validez. Las observaciones esporádicas y puntuales suelen ser insuficientes y conducir a conclusiones erróneas.
4. El/la sujeto debe ser observado en situaciones naturales y diferentes, especialmente en aquéllas que son más habituales para él/ella.
5. Se debe observar al/la sujeto en el contexto de la *situación total*, evitando usar un plan de visión como si fuera un “túnel”, es decir, en el que se obvian otros aspectos contextuales que son necesarios para comprender las conductas observadas.
6. Los datos procedentes de la observación deben integrarse con el resto de información disponible sobre la persona.
7. La observación debe realizarse bajo condiciones favorables. Así, hay que tener un campo de visión claro, y tan importante como esto, es estar libre de estereotipos que introduzca un sesgo en la observación. Asimismo, esta recomendación incluye percatarse de que la observación en sí misma no incide sobre la conducta del/la sujeto; es decir, que éste/ella se ha acostumbrado a ella y, por tanto, está actuando con naturalidad.

Estas recomendaciones mejorarán la calidad de nuestra observación, independientemente del procedimiento que hemos seleccionado para llevarla a cabo.

3.2. Estrategias basadas en la encuesta

Mediante las estrategias de encuesta y, a diferencia de la observación, se recoge la información desde la perspectiva de los demás (persona/s encuestada/s). Dentro de este también amplio grupo están la *entrevista* y el *cuestionario*, cuya diferencia fundamental es que se administre

o no con presencia de un/a entrevistador/a. Sin embargo, tanto la entrevista como el cuestionario admiten una amplia variedad de enfoques según se delimiten más o menos las preguntas a realizar, las posibles respuestas a dar y el orden y secuencia en que éstas se plantean (entrevistas abiertas o en profundidad, semidirigidas, cerradas, etc.). En la medida en que estas técnicas adoptan un formato cerrado, se suelen utilizar para grandes cantidades de sujetos y se analizan de forma estadística (es decir, transformando cada respuesta en un número y operando con éstos). Por ello, el/la lector/a podrá considerar que resulta inadecuado encuadrarlas dentro del grupo de estrategias cualitativas. Sin embargo, cuando se aplican de forma individual no tiene sentido hacer un análisis cuantitativo de la respuesta, ya que la finalidad a la que sirven en ese caso es profundizar en el conocimiento que tenemos de una persona y su situación, y por ello han sido incluidas en nuestra clasificación.

No obstante las diversas modalidades de encuesta existentes, recomendamos especialmente la entrevista de corte etnográfico para el diagnóstico de personas adultas. Si bien, en ocasiones, las personas más jóvenes manifiestan una cierta tendencia a ofrecer respuestas breves, los/as adultos/as suelen comportarse como buenos informantes en las entrevistas en profundidad; la vastedad de su experiencia vital y profesional, así como el hecho de que se sienten a gusto hablando de sí mismos/as, suelen conducir a que se encuentren más cómodos/as en una modalidad de entrevista que no le pone límites a su expresión.

Según sea el contenido de la entrevista, puede suceder que el mero hecho de ser entrevistado/a constituya un paso importante para mejorar la propia autoestima, en el sentido de que la persona adulta aprecia que alguien esté interesado en su propia experiencia, aprendiendo así a valorar de otra forma las vivencias que tiene que contar. Aunque es conveniente apuntar que este *reconocimiento y validación de las competencias y saberes adquiridos*, no es patrimonio exclusivo de las entrevistas etnográficas, sino, en general, de la mayoría de los procedimientos cualitativos de diagnóstico, ya que, como observábamos con anterioridad, éstos requieren la implicación y participación del/la sujeto.

Por esta razón, al igual que antes sugeríamos que la observación debe ser una herramienta básica para el/la profesional que trabaja con personas adultas, la entrevista en profundidad no ha de ser menos. Sobre todo en los primeros momentos, es un medio fundamental para establecer el clima de confianza y comunicación necesario para realizar un diagnóstico. No obstante, para que llegue a buen término, el/la profesional que la pone en práctica debe hacer gala de las actitudes de un buen etnógrafo, formulando las preguntas de forma lo suficientemente abierta como para permitir que el entrevistado/a *genere información*, evitando el efecto de *interrogatorio*: preguntar, responder, preguntar. Se trata de favorecer una conversación en la que el sujeto se encuentre cómodo/a, ya que sólo él/ella es “experto/a” en su vida y, por tanto, puede aportar cuanta información se demande, sintiendo que puede ejercer un cierto control sobre el flujo de la comunicación y que su función no es simplemente responder a cuantas preguntas se le formulen, sino también pensar y reconstruir de forma personal lo que va expresar.

3.3. Estrategias grupales

Incluimos aquí todos aquellos procedimientos que tienen al grupo como base para la generación y contrastación de información. Como ya se ha apuntado, el grupo es un instrumento

importante para favorecer el autoanálisis y el cambio actitudinal, por lo que resulta de gran utilidad en el diagnóstico de personas adultas.

El éxito de este tipo de estrategias, no obstante, reside en un liderazgo efectivo. Así, el profesional que las pone en práctica debe reunir ciertas habilidades básicas para la gestión de grupos (escuchar, resumir ideas, ser sensible al espíritu del grupo, conocer cuándo una línea de pensamiento no es efectiva y conducir al grupo hacia otra nueva,...). Al mismo tiempo, el compromiso y la implicación de las personas participantes es también una condición necesaria para la efectividad de este tipo de estrategias. Éstas han de sentir que tienen libertad para expresar sus opiniones e ideas, y que éstas son consideradas y consensuadas de forma democrática. Además, es necesario disponer de los medios adecuados para el registro de las producciones grupales (grabaciones, notas...).

Algunos ejemplos de estrategias que se basan en el grupo, muchas de ellas especialmente útiles para la evaluación de necesidades de intervención, son (PÉREZ-CAMPANERO, 1999; WITKIN Y ALTSCHULD, 1995):

- **Foro comunitario:** Aquí, toda una comunidad discute un determinado tema o cuestión. Resulta adecuada para unas 50 personas, aunque este número puede variar según el tamaño de la comunidad.

- **Grupo nominal:** En él trabajan de 6 a 10 personas cuyo objetivo es producir un gran número de ideas en un período de tiempo relativamente corto. Los participantes no interraccionan entre sí, sino que más bien aportan ideas individualmente para luego llegar al consenso. Además, las personas que participan en un grupo nominal deben poseer características heterogéneas.

- **Entrevista grupal:** En este caso, se realiza una entrevista a un pequeño grupo de personas –de 8 a 12– para obtener con cierta profundidad sus puntos de vista respecto a un tópico de interés. No se busca llegar al consenso, sino la libre expresión de cada persona respecto a lo que siente respecto a ese tema o situación, a fin de identificar las expectativas en torno al mismo. La interacción se produce entre el entrevistador y los participantes y entre estos últimos entre sí.

- **Encuesta delphi por correo:** En ella se trabaja con unos 50 o más participantes, expertos con conocimientos especializados en torno al foco de interés; se realiza por correo para evitar interacciones entre participantes y asegurar su anonimato. Asimismo, tiene lugar en dos, tres o cuatro fases sucesivas. Al principio, se parte de una o varias cuestiones abiertas que cuando son analizadas, se estructuran en una escala que se vuelve a dar a los participantes al final del proceso, se buscará el consenso entre todos ellos. En una modalidad específica del delphi –**delphi modificado**–, se facilita la estrategia anterior evitando el uso del correo.

Todas ellas no son sino una reducida muestra de la diversidad de técnicas existentes. Así, dependiendo del fin que se persigue y de las condiciones de partida (número y características de los participantes), se puede elegir entre una amplia gama de estrategias. Dado que existen numerosas publicaciones en las que se presentan dinámicas grupales para diferentes fines, trata de que el profesional del diagnóstico las conozca y las use en función de la situación y el contexto en el que se desarrolla su actuación. La mayoría de ellas tienen el atractivo de resultar divertidas para aquéllos/as que las ponen en práctica, por lo que favorecen la motivación y son muy útiles para expresar actitudes y sentimientos internos que no se manifiestan habitualmente.

3.4. Estrategias basadas en el autoinforme

Este conjunto de estrategias se basan en solicitar al sujeto información (oral o por escrito) en relación con el tema objeto de exploración (su autoconcepto, su trayectoria, sus experiencias vitales, los pasos que ha dado para tomar una decisión, etc.). En ocasiones, estas técnicas son consideradas como una modalidad de observación, ya que, en el fondo, exigen que el sujeto se auto-observe o reflexione sobre sí mismo/a.

El autoinforme puede adoptar numerosos enfoques, no sólo según la temática que se está abordando, sino también según la *forma* en que solicitamos la información. Es decir, podemos requerir que el sujeto se exprese libremente, en sus propias palabras, sin imponer ningún tipo de reglas, o podemos proponerle de qué nos tiene que informar y cómo. Según se resuelva esta cuestión, podemos encontrar los siguientes tipos de autoinformes:

- **Autoinformes de final cerrado**, que se presentan en forma de inventarios o cuestionarios en los que aparecen un conjunto de frases o adjetivos a los que el/la sujeto debe contestar si son válidos para sí mismo/a y en qué grado. Entre las técnicas utilizadas en este grupo están: las *escalas de puntuación*, en las que se proporcionan unas frases ante las que el/la sujeto debe especificar el grado en que éstas le caracterizan de acuerdo con una escala numérica; los *diferenciales semánticos*, en los que se presentan pares de adjetivos opuestos (bueno-malo, interesante-aburrido, útil-inútil, etc.), debiendo indicarse qué adjetivo del par define mejor y en qué grado la cuestión a explorar; la *técnica Q*, a partir de la cual, se presenta un amplio número de conceptos y se pide al/la sujeto que los clasifique en unos pocos grupos, de acuerdo con el grado en que éste/a considera que le caracterizan a él/ella o a su experiencia.

- **Autoinformes de final abierto**, en los que se pide al/la sujeto que proporcione información de un modo libre y sin restricciones, bien completando frases (*ensayos libres auto descriptivos*), bien escribiendo un ensayo.

Este último grupo de los autoinformes abiertos puede constituirse en un medio muy adecuado para acceder a información de gran nivel de profundidad y riqueza. Entre ellos cabe destacar la *historia de vida*, que está cobrando cada vez mayor importancia como una metodología muy rica a la hora de comprender la peculiaridades del curso vital. Es considerada, por otra parte, como una herramienta muy apropiada para el trabajo con personas adultas, en tanto que facilita el aprendizaje adulto (WARREN, 1982; BRADY, 1990), al tiempo que promueve un reconocimiento y validación de las competencias y saberes adquiridos a lo largo de la vida (PINEAU, 1986).

Además de su potencial para ilustrar la experiencia individual, la autobiografía tiene la peculiaridad de facilitar el análisis del contexto y realidad sociohistórica en la que tienen lugar los acontecimientos e hitos vitales. A través de su elaboración, la persona adulta toma consciencia de aspectos y dimensiones de su vida de los que anteriormente no se había percatado, descubriendo nuevos niveles de análisis de la realidad y añadiendo matices nuevos a su experiencia.

Para completar nuestra clasificación de estrategias de autoinforme debemos hacer referencia, no obstante, a los **autoinformes no verbales**, especialmente útiles cuando la persona no domina bien los rudimentos de la lectoescritura o para ciertos casos en los que existe una baja motivación por escribir. En general, los autoinformes no verbales se aplican mediante la presentación de imágenes, a partir de las cuales se va solicitando la información a recabar. Sin embargo, también podemos aplicar **autoinformes verbales orales**, que serían los ya mencionados (de final abierto

y cerrado) pero desarrollados por medio de la comunicación oral, para aquellos casos en los que no resulta adecuado la utilización del medio escrito. Vendrían a asemejarse mucho a las entrevistas en profundidad o incluso a las entrevistas grupales si se trata de diagnósticos de grupo.

Así, puesto que estrategias como la historia de vida requieren un alto grado de dedicación y compromiso por parte del/la sujeto, una forma de hacerla más atractiva y motivadora, desde el punto de vista de éste/a, es realizándolas dentro del marco de una entrevista (entrevista autobiográfica). Si bien la escritura aporta unas ventajas indudables en la confección de la historia vital, también es cierto que puede constituirse en una fuente de inconvenientes (dedicación de tiempo, necesidad de dominar ampliamente el lenguaje escrito, etc.), que pueden verse paliados por la realización de la autobiografía en clave de entrevista. Es el/la profesional del diagnóstico el que debe tomar las decisiones sobre el formato más oportuno según las condiciones en las que se desarrolla éste.

3.5. Estrategias basadas en procedimientos específicos

En este grupo hemos incluido algunos procedimientos diagnósticos de difícil clasificación ya que para su puesta en práctica se puede o no seguir algunos de los patrones presentados anteriormente (observación, encuesta, proceso grupal...), o incluso varios de ellos a la vez, pero ninguno de estos patrones constituye de forma específica la estrategia central de trabajo. Nos vamos a referir aquí a las *tarjetas vocacionales* y el *portafolios*, en tanto que son dos estrategias muy versátiles, que aportan extraordinarias posibilidades en su aplicación al diagnóstico del desarrollo profesional de personas adultas, aunque también se usan para trabajar con personas más jóvenes.

Las *tarjetas vocacionales* constituyen una actividad muy dinámica para la exploración de los intereses profesionales, como alternativa y/o complemento a los tradicionales inventarios de intereses. A través de estas tarjetas se muestran diferentes actividades profesionales (también pueden incluirse actividades de ocio) para que el/la sujeto las ordene según sus preferencias (atracción, rechazo e indiferencia). A lo largo del proceso, la persona se ve obligada a reflexionar sobre dichas preferencias y a justificar sus elecciones y rechazos, siendo por ello una estrategia que conlleva la recogida de información con la intervención. En ÁLVAREZ ROJO (1991) puede encontrar un listado de actividades profesionales para fabricar las tarjetas. Sin embargo el mismo procedimiento puede utilizarse con otras temáticas y servir así para el diagnóstico de otras dimensiones: valores vitales, autodescripciones, aspiraciones, etc.

Otra estrategia que está teniendo un gran impacto en la orientación profesional de jóvenes y adultos es el *portafolios* o carpeta. Como indica su nombre, se trata de una cartera o carpeta en la que una persona va recopilando una gran cantidad de información acerca de sí misma y su trayectoria vital y profesional. De esta forma, el portafolios permite que una persona vaya acumulando y seleccionando informaciones significativas (resultados de pruebas diagnósticas, calificaciones académicas, cartas, documentos personales, etc.) que le permiten comprender mejor a sí misma y sus circunstancias. Al igual que las tarjetas, este procedimiento presenta la ventaja de facilitar un proceso autodirigido, en tanto que favorece la implicación del sujeto que es quien decide qué información va o no a incluir y en qué orden (IBARRA Y SÁNCHEZ ROJAS, 1999; RODRÍGUEZ ESPINAR, 1997). De esta forma, promueve el establecimiento de metas y el seguimiento del propio progreso y evolución.

4. REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Como se ha podido apreciar, son muchas y diversas las estrategias cualitativas que se pueden usar en procesos diagnósticos con personas adultas. Aunque aquí nos hemos centrado específicamente en el campo de la orientación profesional, todos los procedimientos descritos son válidos también, con las oportunas adaptaciones, para la exploración de otras facetas y dimensiones del ser humano y su proceso de desarrollo.

En este trabajo hemos pretendido ilustrar las contribuciones que las técnicas cualitativas pueden realizar en los procesos diagnósticos con personas adultas. Su flexibilidad, apertura y versatilidad, así como el hecho de que requieran la reflexión e implicación de las personas que las utilizan, las convierten en estrategias potencialmente muy valiosas para el trabajo con este colectivo. Sin embargo y como ya hemos manifestado, en un proceso de evaluación que pretenda ser completo y exhaustivo, lo ideal será siempre combinar estas estrategias con los tests y pruebas estandarizadas. En principio, todo instrumento tiene sus limitaciones y, es por eso que cada uno es adecuado para un fin concreto. Con la utilización conjunta de procedimientos diferentes es posible servir a distintos fines y abarcar un espectro mucho más amplio.

Por otra parte, consideramos que es necesario insistir en la necesidad de una formación previa por parte del profesional del diagnóstico que desca poner en práctica este tipo de estrategias. La gran mayoría de ellas revisten una cierta complejidad, en tanto que se desarrollan a través de procesos que requieren un conjunto de habilidades para su conducción y facilitación. Como ya hemos apuntado, la experiencia en su aplicación es un factor decisivo para la adquisición de dichas habilidades. En este sentido, un/a profesional que quiera dominar las técnicas cualitativas debe implicarse previamente en su uso. Así, sería absurdo que este profesional condujera la construcción de la historia vital sin antes haber elaborado la suya propia, o que pretendiera dinamizar un grupo sin antes haber formado parte activa de uno de ellos. Es evidente que esa implicación es necesaria para llegar a captar el alma misma de la técnica en cuestión.

Por último, nos parece necesario insistir nuevamente en el hecho de que el desarrollo profesional humano a lo largo de la vida es una cuestión que los profesionales del diagnóstico –tanto si provienen de la pedagogía, el trabajo social, la enseñanza, la psicología, etc.– no pueden soslayar. Con la elección de una profesión no se agota el amplio espectro de necesidades de la población adulta, de tal forma que los profesionales que trabajan con estos colectivos deben actualizar sus conocimientos sobre los procesos de desarrollo y transición que tienen lugar durante el ciclo vital. De esta forma, estarán en disposición de intervenir adecuadamente en este campo, y de desarrollar programas que permitan cubrir las demandas de la población. La preparación para la jubilación, la inserción y reinserción profesional, la consecución del equilibrio entre los roles vitales (trabajo, cuidado del hogar, ocio...) son algunas de las temáticas que requieren el diseño e implementación de nuevos programas y servicios, por el momento inexistentes en nuestro contexto social, pero potencialmente necesarios en un futuro inmediato, si nos atenemos a lo que ha sucedido en otros países, donde este tipo de servicios –tanto de forma pública como privada– están consolidados en la dinámica social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991): *Tengo que decidirme*. Sevilla, Alfar.
- BLANCO, A. (1986): Factores psicosociales de la vida adulta, en M. CARRETERO, J. PALACIO, A. MARCHESI. *Psicología evolutiva, vol. 3. Adolescencia, madurez y senectud*, pp. 201-233. Madrid, Alianza Editorial.
- BRADY, E.M. (1990): "Redeemed from time: learning through autobiography", *Adult Education Quarterly* 41(1), pp. 43-52.
- BRIDGES, W. (1980): *Transitions: making sense of life's changes*. Reading, MA, Addison-Wesley Pub. Co.
- BROWN, D. (1995): "A values-based approach to facilitating career transitions", *The Career Development Quarterly*, 44, pp. 4-11.
- EVERTSON, C.M. and GREEN, J.L. (1989): La observación como indagación y como método, en C. WITTRICK, *La investigación en la enseñanza (ii). Métodos cualitativos y de observación*, 303-421. Barcelona, Paidós.
- GIBSON, R.L. and MITCHELL, M.H. (1981): *Introduction to guidance*. New York, MacMillan Publishing Co. Inc.
- GOLDMAN, L. (1992): "Qualitative assessment: an approach for counselors", *Journal of Counseling and Development*, 70, pp. 616-621.
- IBARRA, M. y SÁNCHEZ ROJAS, C. (1999): "Posibilidades del portafolios en auto-orientación profesional". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 10 (17), pp. 63-82.
- LEA, H.D. and LEIBOWITZ, Z.B. (1992): *Adult career development*. Alexandria, VA, The National Career Development Association.
- LEVINSON, D.J., DARROW, C.N., KLEIN, E.B., LEVINSON, M.H. Y MCKEE, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997): Transformación de actitudes a través de los procesos grupales en metodologías de investigación-acción, en AIDIPE, *Actas del VIII Congreso Nacional de Metodología de Investigación Educativa*, pp. 471-476. Sevilla, AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.
- LOWENTHAL, M.F. and PIERCE, R. (1975): The pretransitional stance, en M.F. LOWENTHAL, THURNHER and D. CHIRIBOGA, *Four stages of life: A comparative study of men and women facing transition*, pp. 201-222. San Francisco, Jossey-Bass.
- MASTIE, M.M. (1996): "Using assessment instruments in adult career counseling", *Career Planning and Adult Development Journal*, 12 (2), pp. 73-86.
- PEARLING, L.I. (1982): Discontinuities in the study of aging, en T.K. HARAVEN and K.J. ADAMS, *Age and life course transitions: An interdisciplinary perspective*, pp. 55-74. New York, Guilford Press.
- PÉREZ-CAMPANERO, M.P. (1991): *Cómo detectar necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- PINEAU, G. (1986): "Histoire de vie et reconnaissance des acquis: éléments d'une méthodologie collective et progressive". *Education Permanente*, 83-84, pp. 139-146.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno? en H. SALMERÓN. *Diagnosticar en Educación*, pp. 183-199. Granada, FETE-UGT.
- SCHLOSSBERG, N.K., TROLL, L.E. and LEIBOWITZ, Z. (1986): *Perspectives on counseling adult issues and skills*. Malabar, FL, Robert E. Krieger Publishing Company.

- SHEEHY, N. (1993): *Las crisis de la edad adulta*. Barcelona, Círculo de Lectores (traducción del original *Passages: predictable crisis of adult life*, New York, E.P. Dutton, 1974).
- SUPER, D.E. (1992): Toward a comprehensive theory of career development, en D.H. MONTRUSS and C.J. SHINKMAN, *Career development: theory and practice*, pp. 35-64. Springfield, IL, Charles C. Thomas.
- WARREN, C.E. (1982): "The written life history as a prime research tool in adult education". *Adult Education*, 32 (4), pp. 214-228.
- WITKIN, B.R. and ALTSCHULD, J.W. (1995): *Planning and conducting needs assessments. A practical guide*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.