



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DPTO. DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II
(ORIENTACIÓN EDUCATIVA, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA)
MIDE II - OEDIP**

TESIS DOCTORAL

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA
DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA ALUMNOS
DE E.S.O. EN ENTORNOS RURALES**

TOMÁS GARCÍA BROCEÑO, Licenciado en Psicología

Madrid, 2009



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DPTO. DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II
(ORIENTACIÓN EDUCATIVA, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA)
MIDE II - OEDIP**

TESIS DOCTORAL

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA
DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA ALUMNOS
DE E.S.O. EN ENTORNOS RURALES**

TOMÁS GARCÍA BROCEÑO, Licenciado en Psicología

Madrid, 2009



**DPTO. DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN II (ORIENTACIÓN EDUCATIVA, DIAGNÓSTICO E
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA)
MIDE II - OEDIP**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA
DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA ALUMNOS
DE E.S.O. EN ENTORNOS RURALES**

AUTOR: Tomás García Broceño, Licenciado en Psicología

DIRIGIDA POR:

Dra. M^a Fe Sánchez García. Dpto. MIDE II (OEDIP)

Dr. Juan Antonio Gil Pascual. Dpto. MIDE I

A Alicia, Mari, Tomás, Carlos e Inés

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a la Dra. Sánchez García, quien me ha permitido descubrir el fascinante mundo de la orientación profesional, y que gracias a su apoyo constante a lo largo del desarrollo de todo el trabajo, y su permanente y receptiva atención, han permitido la culminación de esta Tesis, y superar las dificultades encontradas a lo largo del proceso.

También mi agradecimiento sincero para el Dr. Gil Pascual, quien ha prestado su dilatada experiencia y conocimiento para la parte empírica y los análisis de datos, permitiendo conocer realmente el alcance y validez de todos nuestros logros, y con quien de alguna manera pude dar mis primeros pasos en la investigación real.

Igualmente agradezco el apoyo a los doctores Consuelo Vélaz de Medrano, tutora académica en el programa de doctorado, Teresa Aguado, José Luis García Llamas, Daniel Anaya, José Rafael Guillamón, Enriqueta de Lara y María de Codés Martínez, entre otros como profesores de los cursos incluidos en el programa de doctorado.

Como no, agradecer el apoyo de mi compañero y amigo Miguel Tercero, quien desde su perspectiva de orientador me ha alentado a continuar en los momentos más complicados y me ha aportado su punto de vista sobre el contenido del trabajo y los resultados obtenidos.

Finalmente, mi agradecimiento a los Institutos que han participado, así como a sus Directores, Jefes de Estudio y Orientadores, y como no, a todos los alumnos que de forma desinteresada han participado en la investigación, como sujetos destinatarios del programa de orientación profesional.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO I.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- JUSTIFICACIÓN	19
2.- OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO	28
SÍNTESIS CAPÍTULO I	29
CAPÍTULO II.- BASES TEÓRICAS Y EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL	
1.- LA ORIENTACIÓN COMO CIENCIA	33
1.1.- Antecedentes históricos de la Orientación Académica y Profesional	33
1.2.- Evolución de la Orientación Académica y Profesional ...	39
2.- ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL	51
2.1.- Concepto y Modalidades de Orientación Educativa	51
2.1.1.- Concepto de Orientación	51
2.1.2.- Modalidades de la Orientación Educativa	56
2.2.- Principios, funciones y modelos de la Orientación	57
2.2.1.- Principios básicos de la Orientación	57
2.2.2.- Funciones de la Orientación	60
2.2.3.- Modelos de Intervención en Orientación en Orientación	64

2.3.- Orientación Profesional y Desarrollo de la Carrera	67
2.3.1.- Modelos o enfoques teóricos en Orientación Profesional	67
2.3.2.- Nacimiento y evolución del movimiento de educación para la carrera	72
2.3.3.- Concepto y aspectos diferenciales de la educación para la carrera	76
2.3.4.- El proyecto profesional	80
2.3.5.- El desarrollo de la carrera en la educación secundaria	82
2.4.- La intervención mediante Programas en Orientación profesional	87
2.4.1.- Justificación de la necesidad de intervenir por programas	87
2.4.2.- Tipología de Programas en Orientación Profesional	91
2.4.3.- Características exigibles a los Programas de Orientación Profesional	93
2.4.4.- Elementos de los Programas de Orientación Profesional	94
2.4.5.- Programas de Orientación Profesional	99
SÍNTESIS CAPÍTULO II	108

CAPÍTULO III.- LA ELECCIÓN VOCACIONAL EN LOS ADOLESCENTES

1.- ELECCIÓN VOCACIONAL Y TOMA DE DECISIONES	115
1.1.- Aproximación al concepto de elección vocacional	115
1.2.- Elección y desarrollo vocacional	119
1.3.- Definición y Modelos de toma de decisiones	130
1.3.1.- Revisión conceptual de la Toma de Decisiones Vocacionales	130

1.3.2.- Toma de Decisiones como Solución de Problemas	132
1.3.3.- Modelos de Toma de Decisiones Vocacionales	137
1.3.4.- Barreras en la Toma de Decisiones Vocacionales ...	141
2.- DIMENSIONES INTERVINIENTES EN EL DESARROLLO VOCACIONAL	143
2.1.- Autoconcepto	145
2.2.- Expectativas de autoeficacia	148
2.3.- Intereses profesionales	157
2.4.- Valores ocupacionales	163
2.5.- Género	165
2.6.- Habilidades socioemocionales	170
2.7.- Madurez vocacional	176
SÍNTESIS CAPÍTULO III	182

SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN

CAPÍTULO IV.- DISEÑO DEL PROGRAMA

1.- CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL	193
2.- ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y DE LAS NECESIDADES	195
2.1.- Análisis del contexto	195
2.2.- Análisis de necesidades	201
2.2.1.- Fuentes derivadas de la legislación vigente	201
2.2.2.- Fuentes derivadas del análisis de documentos del centro, que guían el proceso de enseñanza aprendizaje, en virtud de la autonomía del centro ...	204

2.2.3.- Fuentes derivadas de la opinión de los profesionales que ejerce la labor de tutoría en los centros seleccionados	205
2.2.4.- Fuentes derivadas de estudios empíricos	206
2.2.5.- Síntesis de necesidades	209
3.- JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA	212
4.- OBJETIVOS DEL PROGRAMA	216
5.- DESTINATARIOS	217
6.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	217
6.1.- Integración curricular	219
6.2.- Aplicadores	220
7.- UNIDADES DE CONTENIDO Y ACTIVIDADES	221
8.- MATERIALES	234
9.- CRONOGRAMA	235
10.- EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	237
10.1.- Análisis de contribución de diferentes modelos a la evaluación de programas	239
10.2.- Modelo basado en la toma de decisiones	241
10.2.1.- Análisis del contexto y evaluación de necesidades	244
10.2.2.- Evaluación de elementos del programa de intervención	248
10.2.3.- Evaluación del proceso de intervención	250
10.2.4.- Evaluación de los resultados de la intervención	254
SÍNTESIS CAPÍTULO IV	261

TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	271
2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	272
3.- HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	273
4.- VARIABLES DEL ESTUDIO	274
5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	278
6.- FUNDAMENTACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	282
6.1.- Instrumentos de recogida de datos	282
6.1.1.- El análisis documental	282
6.1.1.1.- Fiabilidad y validez en el análisis de contenido	284
6.1.2.- La entrevista	285
6.1.3.- Las pruebas psicopedagógicas	287
6.1.4.- Los grupos de discusión	288
6.2.- Proceso de construcción y selección de instrumentos ...	292
6.2.1.- El análisis documental	292
6.2.1.1.- Características técnicas del guión de análisis documental	293
6.2.1.2.- Definición operativa de las categorías	295
6.2.2.- Entrevistas con tutores/as	296
6.2.2.1.- Definición operativa de las variables	297
6.2.3.- Pruebas psicopedagógicas estandarizadas	301
6.2.4.- Grupos de discusión	304

6.2.4.1.- Definición operativa de variables	305
7.- POBLACIÓN Y MUESTRA	308
8.- PROCESO DE OBTENCIÓN DE LOS DATOS Y OBSERVACIONES	312
SÍNTESIS CAPÍTULO V	318

CAPÍTULO VI.- ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS

1.- ESTUDIO DE APLICACIÓN PREVIA (ESTUDIO PILOTO)	327
2.- ANÁLISIS DE NECESIDADES: PRESENCIA DE ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL	333
2.1.- Resultados del análisis documental	334
2.2.- Resultado de las entrevistas con tutores/as	341
2.3.- Síntesis de los resultados relativos a la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional en los Planes de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria	354
3.- EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (ELEMENTOS)	357
4.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO DEL PROGRAMA	365
4.1.- Valoración del proceso de desarrollo de la intervención a través de las coordinaciones semanales	365
4.2.- Valoración del proceso de desarrollo de la intervención a través de la autoevaluación de los alumnos	367
4.3.- Valoración del proceso de desarrollo de la intervención a través de la evaluación de los profesores	369
4.4.- Valoración general del proceso de desarrollo de la intervención	377

5.- EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA: EFICACIA EN RELACIÓN CON LAS VARIABLES PREDICTORAS DE LA ELECCIÓN VOCACIONAL	380
5.1.- Resultado de la eficacia del programa de Orientación Profesional con respecto a las Habilidades Sociales	382
5.2.- Resultado de la eficacia del programa de Orientación Profesional con respecto a la madurez vocacional formulada como Actitudes hacia la toma de decisiones académico – profesionales	397
5.3.- Resultado de la eficacia del programa de Orientación Profesional con respecto a la madurez vocacional entendida como desarrollo de competencias para la elección profesional	425
5.4.- Resultado de la eficacia del programa de Orientación Profesional con respecto a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera	454
5.5.- Resultado de la eficacia del Programa de Orientación Profesional con respecto a los intereses profesionales ..	491
5.6.- Síntesis de resultados con respecto al análisis y valoración de la eficacia del programa	527
6.- EVALUACIÓN DEL RESULTADO DEL PROGRAMA: VALORACIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO	545
6.1.- Valoración del contenido del Programa por parte de los alumnos	545
6.2.- Valoración del contenido del Programa por parte del profesorado aplicador del mismo	548
6.3.- Síntesis de la valoración del contenido del Programa en función de las atribuciones del alumnado y del profesorado	551

7.- ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA OPINIÓN DE ALUMNOS Y PROFESORES CON RESPECTO A LA CONVENIENCIA DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL	553
7.1.- Resultados de la opinión de alumnos y profesores con respecto a la conveniencia de la aplicación de programas de orientación profesional	554
7.2.- Síntesis de resultados referentes a la opinión de alumnos y profesores con respecto a la conveniencia de la aplicación de programas de orientación profesional	568
SÍNTESIS CAPÍTULO VI	570

CAPÍTULO VII.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PRESENCIA DE ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL	579
2.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL DISEÑO DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA	581
3.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA	583
4.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL RESULTADO DEL PROGRAMA POPR	586
5.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL IMPACTO DEL POPR EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA ELECCIÓN PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	588
5.1.- Valoración de los efectos de las variables incluidas en los análisis estadísticos, para determinar el efecto del POPR	588
5.1.1.- Habilidades sociales	588
5.1.2.- Madurez vocacional (actitudes hacia la elección profesional)	589
5.1.3.- Madurez vocacional (competencias relacionadas con la elección profesional)	590

5.1.4.- Expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones de la carrera	591
5.1.5.- Intereses profesionales	592
5.1.6.- Efectos generales en las distintas variables consideradas	594
5.2.- Síntesis de la decisión con respecto a las hipótesis	595
6.- CONVENIENCIA Y EFECTOS DE APLICACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL	598
7.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	600
8.- IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS PARA LA PRÁCTICA ORIENTADORA	602
8.1.- Para investigaciones futuras	602
8.2.- Para la práctica orientadora	604
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	611

ANEXOS

Anexo 1.- Programa de Orientación Profesional

Anexo 2.- Categorías para analizar elementos relacionados con la orientación profesional

Anexo 3.- Guión entrevista con tutores

Anexo 4.- Valoración del desarrollo del Programa

Anexo 5.- Guión de categorías para analizar la presencia de elementos relacionados con la orientación profesional en los planes de Orientación.

Lista de Símbolos, Abreviaturas y Siglas

Siglas

E.S.O.	Educación Secundaria Obligatoria
L.O.E.	Ley Orgánica de Educación (2006)
L.O.G.S.E.	Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)
P.O.P.R.	Programa de Orientación Profesional para entornos rurales
M.V.	Madurez Vocacional

Lista de tablas, cuadros y figuras

Cuadros

	Página
Cuadro 2.1.- Propositiones de la teoría de Super et al, tomados de López González (2004: 102).	123
Cuadro 2.2.- Etapas o estadios en la toma de decisiones: caracterización comportamental (tomado de Rivas, 2003: 145).	126
Cuadro 2.3.- Tabla de especificación del desarrollo de identidad personal en función de la exploración y compromiso personal del individuo (tomada de López González, M.L., 2004: 110)	129
Cuadro 2.4.- Etapas en la solución de problemas relacionada con la toma de decisiones vocacionales (tomado de López González, 2004: 75)	135
Cuadro 4.1. Elementos Unidad 1	222
Cuadro 4.2. Elementos Unidad 2	224
Cuadro 4.3. Elementos Unidad 3	226
Cuadro 4.4. Elementos Unidad 4	228
Cuadro 4.5. Elementos Unidad 5	230
Cuadro 4.6. Elementos Unidad 6	232
Cuadro 4.7. Elementos elaboración del proyecto profesional	233
Cuadro 4.8. Cronograma trabajo diseño, desarrollo y aplicación POPR	235
Cuadro 4.9. Evaluación resultados aplicación POPR	257
Cuadro 5.1. Variables ligadas a la evaluación de necesidades	274
Cuadro 5.2. Variables ligadas al diseño de los elementos incluidos en el Programa	275
Cuadro 5.3. Variables relacionadas con la aplicación del programa	275
Cuadro 5.4. Evaluación de resultados programa	276
Cuadro 5.5. Centros, ubicación, grupos y papel de los grupos en el diseño de investigación	280
Cuadro 5.6. Rasgos evaluados, pruebas y características de estas pruebas	303
Cuadro 5.7. Alumnado por centros	308
Cuadro 5.8. Error muestral tomando la muestra global	310
Cuadro 5.9. Error muestral tomando la muestra urbana	310

Cuadro 5.10. Error muestral tomando la muestra rural	310
Cuadro 5.11. Distribución por sesiones de los contenidos del Programa de Orientación POPR	314
Cuadro 5.12. Esquema desarrollo investigación asociada al estudio de la Tesis Doctoral	317
Cuadro 6.1. Pruebas empleadas en el estudio piloto y variables que evalúan.	328
Cuadro 6.2. Unidades de contenido del estudio piloto.	329
Cuadro 6.3. Objetivos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Brianda de Mendoza	336
Cuadro 6.4. Objetivos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Yunquera de Henares	336
Cuadro 6.5. Objetivos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Mar de Castilla (Sacedón)	336
Cuadro 6.6. Contenidos para 3º ESO relacionados con la Orientación Profesional en el IES Brianda de Mendoza	337
Cuadro 6.7. Contenidos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Yunquera de Henares	338
Cuadro 6.8. Contenidos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Mar de Castilla (Sacedón)	338
Cuadro 6.9. Antigüedad del centro	342
Cuadro 6.10. Antigüedad del Departamento de Orientación	342
Cuadro 6.11. Antigüedad del orientador por centros	342
Cuadro 6.12. Antigüedad de los profesionales responsables de la tutoría	342
Cuadro 6.13. Antigüedad del tutor/a en otros centros	343
Cuadro 6.14. Experiencia del tutor/a en 3º ESO	343
Cuadro 6.15. Proceso de elaboración del Plan de Acción Tutorial	344
Cuadro 6.16. Participación de los tutores en la elaboración de la Memoria del Plan de Acción Tutorial	344
Cuadro 6.17. Análisis del desarrollo de las sesiones de coordinación de la tutoría en 3º ESO	345
Cuadro 6.18. Frecuencia y motivos de las tutorías individualizadas	346
Cuadro 6.19. Análisis del funcionamiento de las tutorías con familias	347
Cuadro 6.20. Presupuestos específicos desarrollo Plan de Acción Tutorial	349

Cuadro 6.21. Participación de los tutores/as en la elaboración de objetivos del Plan de Acción Tutorial	350
Cuadro 6.22. Conocimiento por los tutores/as de los objetivos del Plan de Acción Tutorial para 3º ESO	350
Cuadro 6.23. Conocimiento por los tutores/as de los objetivos de Orientación Profesional en 3º ESO	350
Cuadro 6.24. Importancia para los tutores/as de la Orientación Profesional en 3º de ESO	351
Cuadro 6.25. Disponibilidad y tipo de recursos para desarrollar actividades Orientación Profesional	352
Cuadro 6.26. Selección recursos específicos Orientación Profesional	352
Cuadro 6.27. Accesibilidad recursos actividades Orientación Profesional	352
Cuadro 6.28. Grupo de discusión importancia de la elección profesional para el alumnado de 3º ESO, (opinión de alumnos)	554
Cuadro 6.29. Grupo de discusión importancia de la elección profesional para el alumnado de 3º ESO, (opinión del profesorado)	555
Cuadro 6.30. Grupo de discusión actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO, conocimiento por parte de los tutores.	555
Cuadro 6.31. Grupo de discusión utilidad, necesidad y pertinencia actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del alumnado).	556
Cuadro 6.32. Grupo de discusión utilidad, necesidad y pertinencia actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del profesorado).	557
Cuadro 6.33. Grupo de discusión actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO, recomendaciones cursos posteriores (opinión del alumnado).	557
Cuadro 6.34. Grupo de discusión actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO, recomendaciones cursos posteriores (opinión del profesorado).	558
Cuadro 6.35. Aspectos positivos, negativos y propuestas respecto a la opinión de alumnos y profesores con respecto a la conveniencia de la aplicación de programas de Orientación Profesional.	559
Cuadro 6.36. Grupo de discusión necesidad programas orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del alumnado).	560
Cuadro 6.37. Grupo de discusión necesidad programas orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del profesorado).	561
Cuadro 6.38. Grupo de discusión utilidad actividades programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del alumnado).	562

Cuadro 6.39. Grupo de discusión utilidad actividades programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del profesorado).	563
Cuadro 6.40. Grupo de discusión agente administrador programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del alumnado).	564
Cuadro 6.41. Grupo de discusión agente administrador programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del profesorado).	565
Cuadro 6.42. Grupo de discusión posición alumnado frente a programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del alumnado).	566
Cuadro 6.43. Grupo de discusión posición alumnado frente a programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (opinión del profesorado).	566
Cuadro 6.44. Aspectos positivos, negativos y sugerencias sobre la necesidad de programas específicos de orientación profesional en el nivel de tercero de ESO.	567

Figuras

	Página
Fig 2.1. Modelo hexagonal para la interpretación de las relaciones inter e intra clase de los seis tipos de personalidad vocacional de Holland	159
Fig. 5.1. Variables relacionadas con la elección profesional que el POPR intenta modificar	281

Tablas

	Página
Tabla 6.1. Valores medios indicadores de pertinencia, claridad y exhaustividad en la denominación de categorías relacionadas con diferentes ámbitos de la Orientación Profesional (evaluación necesidades).	335
Tabla 6.2. Clasificación de elementos por categorías en los documentos analizados	340
Tabla 6.3. Correlación entre la medida de frecuencia de aparición de elementos en cada categoría entre la medida realizada por el Orientador/a de cada centro y el investigador principal (autor de la Tesis).	341
Tabla 6.4. Valoraciones actividades Orientación Profesional	358
Tabla 6.5. Valoración Programa definitivo POPR	364
Tabla 6.6. Valoración del proceso de intervención Bloque I (Unidades 1 a 3). Escala 1 - 4	368
Tabla 6.7. Valoración del proceso de intervención Bloque II (Unidades 4 y 5). Escala 1 – 4	368
Tabla 6.8. Valoración del proceso de intervención Unidad 1 (profesorado grupo experimental)	370
Tabla 6.9. Valoración del proceso de intervención Unidad 2 (profesorado grupo experimental)	371
Tabla 6.10. Valoración del proceso de intervención Unidad 3 (profesorado grupo experimental)	372
Tabla 6.11. Valoración del proceso de intervención Unidad 4 (profesorado grupo experimental)	373
Tabla 6.12. Valoración del proceso de intervención Unidad 5 (profesorado grupo experimental)	374
Tabla 6.13. Valoración del proceso de intervención Unidad 6 (profesorado grupos experimentales)	375
Tabla 6.14. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa	383
Tabla 6.15. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa	383
Tabla 6.16. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa	384
Tabla 6.17. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa	384

Tabla 6.18. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)	385
Tabla 6.19. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)	385
Tabla 6.20. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)	386
Tabla 6.21. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)	386
Tabla 6.22. Descriptivos habilidades sociales (ganancia en autoasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)	387
Tabla 6.23. ANOVA habilidades sociales (ganancia en autoasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)	387
Tabla 6.24. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	388
Tabla 6.25. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	389
Tabla 6.26. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)	390
Tabla 6.27. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)	390
Tabla 6.28. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)	391
Tabla 6.29. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)	391
Tabla 6.30. Descriptivos habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)	392
Tabla 6.31. ANOVA habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)	392
Tabla 6.32. Descriptivos habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)	393
Tabla 6.33. ANOVA habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)	393
Tabla 6.34. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	394
Tabla 6.35. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	394

Tabla 6.36.- Tabla resumen de medias de los diferentes grupos experimentales en los diferentes centros en las variables de autoasertividad y heteroasertividad.	395
Tabla 6.37. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.	398
Tabla 6.38. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa	398
Tabla 6.39. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el trabajo) tras aplicar el programa.	400
Tabla 6.40. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el trabajo) tras aplicar el programa.	400
Tabla 6.41. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras aplicar el programa.	401
Tabla 6.42. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras aplicar el programa	401
Tabla 6.43. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (precisión en la concepción del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.	403
Tabla 6.44. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (precisión en la concepción del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.	403
Tabla 6.45. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	404
Tabla 6.46. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	404
Tabla 6.47. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	405
Tabla 6.48. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	406
Tabla 6.49. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	407
Tabla 6.50. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	407
Tabla 6.51. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	408

Tabla 6.52. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	408
Tabla 6.53. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	409
Tabla 6.54. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	409
Tabla 6.55. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	410
Tabla 6.56. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	410
Tabla 6.57. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	411
Tabla 6.58. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	411
Tabla 6.59. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	412
Tabla 6.60. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	412
Tabla 6.61. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	413
Tabla 6.62. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	413
Tabla 6.63. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) antes de la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	414
Tabla 6.64. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) antes de la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	414
Tabla 6.65. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	415

Tabla 6.66. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	415
Tabla 6.67. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	416
Tabla 6.68. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	416
Tabla 6.69. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	417
Tabla 6.70. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	417
Tabla 6.71. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia toma de decisiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	418
Tabla 6.72. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia toma de decisiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	418
Tabla 6.73. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	419
Tabla 6.74. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	419
Tabla 6.75. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	420
Tabla 6.76. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	420
Tabla 6.77. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	421
Tabla 6.78. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	421
Tabla 6.79. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	422

Tabla 6.80. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	422
Tabla 6.81.- Tabla resumen de medias de los diferentes grupos experimentales en los diferentes centros en las variables componentes de la madurez vocacional considerada como actitud hacia la elección profesional.	424
Tabla 6.82. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoconocimiento) tras la aplicación del programa.	427
Tabla 6.83. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoconocimiento) tras la aplicación del programa	427
Tabla 6.84. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.	428
Tabla 6.85. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.	428
Tabla 6.86. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa.	430
Tabla 6.87. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa.	430
Tabla 6.88. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	431
Tabla 6.89. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	431
Tabla 6.90. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)	433
Tabla 6.91. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)	433
Tabla 6.92. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	434
Tabla 6.93. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	434
Tabla 6.94. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	435

Tabla 6.95. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	435
Tabla 6.96. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	436
Tabla 6.97. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	436
Tabla 6.98. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	437
Tabla 6.99. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	437
Tabla 6.100. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	438
Tabla 6.101. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	438
Tabla 6.102. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	439
Tabla 6.103. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	439
Tabla 6.104. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	440
Tabla 6.105. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	440
Tabla 6.106. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	441
Tabla 6.107. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	441
Tabla 6.108. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	442

Tabla 6.109. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	442
Tabla 6.110. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	443
Tabla 6.111. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	443
Tabla 6.112. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	444
Tabla 6.113. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	444
Tabla 6.114. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (planificación de la elección) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	445
Tabla 6.115. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (planificación de la elección) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	445
Tabla 6.116. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) antes de la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	446
Tabla 6.117. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) antes de la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	446
Tabla 6.118. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	447
Tabla 6.119. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	447
Tabla 6.120. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	448
Tabla 6.121. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	448
Tabla 6.122. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	449

Tabla 6.123. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	449
Tabla 6.124. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	450
Tabla 6.125. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	450
Tabla 6.126. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	451
Tabla 6.127. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	451
Tabla 6.128.- Tabla resumen de medias de los diferentes grupos experimentales en los diferentes centros en las variables componentes de la madurez vocacional considerada como competencias relacionadas con la elección profesional.	452
Tabla 6.129. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa.	456
Tabla 6.130. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa.	456
Tabla 6.131. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	457
Tabla 6.132. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	457
Tabla 6.133. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	458
Tabla 6.134. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	458
Tabla 6.135. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa.	459
Tabla 6.136. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa.	460
Tabla 6.137. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa.	461

Tabla 6.138. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa.	461
Tabla 6.139. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	462
Tabla 6.140. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	462
Tabla 6.141. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	464
Tabla 6.142. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	464
Tabla 6.143. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	465
Tabla 6.144. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	465
Tabla 6.145. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	466
Tabla 6.146. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	466
Tabla 6.147. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	467
Tabla 6.148. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	467
Tabla 6.149. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	469
Tabla 6.150. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	469
Tabla 6.151. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	470

Tabla 6.152. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	470
Tabla 6.153. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	471
Tabla 6.154. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	471
Tabla 6.155. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	472
Tabla 6.156. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	472
Tabla 6.157. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	474
Tabla 6.158. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	474
Tabla 6.159. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	475
Tabla 6.160. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	475
Tabla 6.161. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	476
Tabla 6.162. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	476
Tabla 6.163. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	477
Tabla 6.164. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	477

Tabla 6.165. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	478
Tabla 6.166. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	478
Tabla 6.167. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	479
Tabla 6.168. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	479
Tabla 6.169. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	480
Tabla 6.170. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	480
Tabla 6.171. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	481
Tabla 6.172. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	481
Tabla 6.173. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	482
Tabla 6.174. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	482
Tabla 6.175. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	483
Tabla 6.176. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	483
Tabla 6.177. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	484
Tabla 6.178. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	484

Tabla 6.179. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	485
Tabla 6.180. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	485
Tabla 6.181. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	486
Tabla 6.182. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	486
Tabla 6.183. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	487
Tabla 6.184. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	487
Tabla 6.185. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	488
Tabla 6.186. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	488
Tabla 6.187. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	489
Tabla 6.188. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro	489
Tabla 6.189. Descriptivos intereses profesionales (investigación científica) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	493
Tabla 6.190. ANOVA intereses profesionales (investigación científica) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	493
Tabla 6.191. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) antes de la aplicación del programa.	494
Tabla 6.192. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa.	494
Tabla 6.193. ANOVA intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa	495

Tabla 6.194. Descriptivos intereses profesionales (enseñanza y orientación) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	496
Tabla 6.195. Descriptivos intereses profesionales (enseñanza y orientación) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	496
Tabla 6.196. Descriptivos intereses profesionales (atención personal) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	497
Tabla 6.197. ANOVA intereses profesionales (atención personal) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	497
Tabla 6.198. Descriptivos intereses profesionales (deporte) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	499
Tabla 6.199. ANOVA intereses profesionales (deporte) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa	499
Tabla 6.200. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	500
Tabla 6.201. ANOVA intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	500
Tabla 6.202. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	501
Tabla 6.203. ANOVA intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	501
Tabla 6.204. Prueba Welch robusta intereses profesionales (economía y negocios) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	502
Tabla 6.205. Descriptivos intereses profesionales (deporte) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	503
Tabla 6.206. ANOVA intereses profesionales (deporte) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	503
Tabla 6.207. Prueba Welch robusta intereses profesionales (deporte) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	504
Tabla 6.208. Contraste de hipótesis en función de la localización del centro (rural o urbano) en la muestra correspondiente al grupo experimental antes de aplicar el programa POPR	506
Tabla 6.209. Contraste de hipótesis en función de la localización del centro (rural o urbano) en la muestra correspondiente al grupo experimental después de aplicar el programa POPR	508

Tabla 6.210. Contraste de hipótesis en función de la localización del centro (rural o urbano) en la muestra correspondiente al grupo experimental (ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa POPR)	509
Tabla 6.211. Área de interés preferente manifestada por el alumnado del grupo control	512
Tabla 6.212. Contraste de Chi cuadrado grupo control entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa	513
Tabla 6.213. Área de interés preferente (grupo experimental)	514
Tabla 6.214. Contraste de Chi cuadrado grupo experimental entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa	515
Tabla 6.215. Área de interés preferente en el momento previo a la aplicación del programa	516
Tabla 6.216. Contraste de Chi cuadrado grupo control – experimental antes de aplicar el programa	516
Tabla 6.217. Área de interés preferente en el momento posterior a la aplicación del programa	517
Tabla 6.218. Contraste de Chi cuadrado grupo control – experimental tras la aplicación el programa	517
Tabla 6.219 Tabla de frecuencias preferencia intereses por familias profesionales en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), condición experimental	519
Tabla 6.220. Contraste de Chi cuadrado grupo experimental urbano antes y después de aplicar el programa	521
Tabla 6.221 Tabla de frecuencias preferencia intereses por familias profesionales en los centros rurales, condición experimental	522
Tabla 6.222. Contraste de Chi cuadrado grupo experimental rural antes y después de aplicar el programa	523
Tabla 6.223. Área de interés preferente en el alumnado sometido al programa (grupo experimental) en función del contexto donde se ubica el centro (rural o urbano)	524
Tabla 6.224. Contraste de Chi cuadrado alumnado sometido al programa en función del contexto donde se ubica el centro (rural o urbano)	524
Tabla 6.225 . Contraste de hipótesis referente a las habilidades sociales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)	527
Tabla 6.226. Contraste de hipótesis referente a las habilidades sociales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros	527
Tabla 6.227. Contraste de hipótesis referente a las habilidades sociales (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal	528

Tabla 6. 228. Contraste de hipótesis referente a la madurez vocacional como actitud hacia la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)	529
Tabla 6.229. Contraste de hipótesis referente a la madurez vocacional como actitud hacia la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros	530
Tabla 6. 230. Contraste de hipótesis referente a la madurez vocacional como actitud hacia la elección profesional (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal	530
Tabla 6.231. Contraste de hipótesis referente a la madurez vocacional como competencias relacionadas con la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)	532
Tabla 6.232. Contraste de hipótesis referente a la madurez vocacional como competencias relacionadas con la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros	533
Tabla 6.233. Contraste de hipótesis referente a la madurez vocacional como competencias relacionadas con la elección profesional (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal	534
Tabla 6.234. Contraste de hipótesis referente a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)	535
Tabla 6.235. Contraste de hipótesis referente a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros	536
Tabla 6.236. Contraste de hipótesis referente a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal	537
Tabla 6.237. Contraste de hipótesis referente a los intereses profesionales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)	538
Tabla 6.238. Contraste de hipótesis referente a los intereses profesionales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros	540
Tabla 6.239. Contraste de hipótesis referente a los intereses profesionales (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano)	541
Tabla 6.240. Contraste de hipótesis referente a los intereses profesionales (familia profesional preferida)	542
Tabla 6.241.. Valoración del proceso de intervención al finalizar el Programa (alumnos grupos experimentales)	545
Tabla 6.42. Valoración del proceso de intervención al finalizar el Programa (profesorado grupos experimentales)	548

Gráficos

	Página
Gráfico 6.1 Diferencia de medias en habilidades sociales (autoasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa	383
Gráfico 6.2. Diferencia de medias en habilidades sociales (heteroasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa	384
Gráfico 6.3. Diferencia de medias en habilidades sociales (autoasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	386
Gráfico 6.4. Diferencia de medias en habilidades sociales (autoasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	387
Gráfico 6.5. Diferencia de medias en habilidades sociales (ganancias en autoasertividad) entre grupo experimental y control entre antes y después de aplicar el programa.	388
Gráfico 6.6. Diferencia de medias en habilidades sociales (heteroasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	390
Gráfico 6.7. Diferencia de medias en habilidades sociales (heteroasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	391
Gráfico 6.8. Diferencia de medias en habilidades sociales (ganancias en heteroasertividad) entre grupo experimental y control entre antes y después de aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)	392
Gráfico 6.9. Diferencia de medias en habilidades sociales (ganancias en heteroasertividad) entre grupo experimental y control entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)	393
Gráfico 6.10. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.	399
Gráfico 6.11. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el trabajo) tras la aplicación del programa.	400
Gráfico 6.12. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa.	402
Gráfico 6.13. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (precisión en la concepción del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.	403
Gráfico 6.14. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	405

Gráfico 6.15. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	406
Gráfico 6.16. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	407
Gráfico 6.17. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	409
Gráfico 6.18. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	410
Gráfico 6.19. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	411
Gráfico 6.20. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	414
Gráfico 6.21. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) antes de la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	415
Gráfico 6.22. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	416
Gráfico 6.23. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	417
Gráfico 6.24. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	418
Gráfico 6.25. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	420
Gráfico 6.26. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	422
Gráfico 6.27. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoconocimiento) tras la aplicación del programa.	427

Gráfico 6.28. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	429
Gráfico 6.29. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa.	430
Gráfico 6.30. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	432
Gráfico 6.31. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	433
Gráfico 6.32. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	434
Gráfico 6.33. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	435
Gráfico 6.34. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	436
Gráfico 6.35. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	438
Gráfico 6.36 Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	441
Gráfico 6.37 Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	442
Gráfico 6.38 Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	443
Gráfico 6.39 Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) antes de la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	446
Gráfico 6.40. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	447
Gráfico 6.41. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	448

Gráfico 6.42. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	449
Gráfico 6.43. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	450
Gráfico 6.44. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa.	456
Gráfico 6.45. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	457
Gráfico 6.46. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	459
Gráfico 6.47. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa.	460
Gráfico 6.48. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	461
Gráfico 6.49. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	463
Gráfico 6.50. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	464
Gráfico 6.51. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	465
Gráfico 6.52. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	466
Gráfico 6.53. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancias relativas entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	469
Gráfico 6.54. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	470

Gráfico 6.55. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	471
Gráfico 6.56. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	474
Gráfico 6.57. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	475
Gráfico 6.58. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	476
Gráfico 6.59. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (urbano, Brianda de Mendoza).	478
Gráfico 6.60. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	479
Gráfico 6.61. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	480
Gráfico 6.62. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	482
Gráfico 6.63. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	483
Gráfico 6.64. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	484
Gráfico 6.65. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	486
Gráfico 6.66. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	487
Gráfico 6.67. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).	488

Gráfico 6.68. Diferencia de medias en intereses profesionales (investigación científica) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	493
Gráfico 6.69. Diferencia de medias en intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa.	495
Gráfico 6.70. Diferencia de medias en intereses profesionales (enseñanza y orientación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	496
Gráfico 6.71. Diferencia de medias en intereses profesionales (atención personal) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	498
Gráfico 6.72. Diferencia de medias en intereses profesionales (deporte) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.	499
Gráfico 6.73. Diferencia de medias en intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).	501
Gráfico 6.74. Diferencia de medias en intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Sacedón).	502
Gráfico 6.75. Diferencia de medias en intereses profesionales (deporte) ganancias comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).	504
Gráfico 6.76. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo control (antes de aplicar el programa)	512
Gráfico 6.77. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo control (después de aplicar el programa)	513
Gráfico 6.78. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo experimental (antes de aplicar el programa)	514
Gráfico 6.79. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo experimental (después de aplicar el programa)	515
Gráfico 6.80. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales antes de la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), condición experimental	520
Gráfico 6.81. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales después de la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), condición experimental	520
Gráfico 6.82. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales antes de la aplicación del programa en los centros rurales, condición experimental	522
Gráfico 6.83. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales después de la aplicación del programa en los centros rurales, condición experimental	523

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Una de las razones que han motivado el desarrollo de este trabajo de investigación, ha sido intentar una mejora de la práctica orientadora, especialmente atendiendo a la dinamización social, educativa y cultural que proporciona la escuela en la zona rural, desde mi trabajo como orientador en diversos centros educativos de la zona rural.

La escuela rural tiene una serie de características propias, que la definen de forma idiosincrásica, como puede ser la escasez de oferta de estudios post-obligatorios cercanos que permitan mejorar la formación del estudiante, el desconocimiento de la realidad académica y profesional de un contexto más amplio que la propia comarca donde reside, y la incidencia (consecuente, en parte de lo anterior) de unas bajas expectativas de autoeficacia en la toma de decisiones de la carrera, en jóvenes pertenecientes al periodo psicoevolutivo de la adolescencia.

En mi experiencia como orientador en este tipo de centros, he podido apreciar cómo en lugar de aprovecharse las ventajas que posee la disminución de la ratio, o un mayor conocimiento entre el alumnado, y una estrecha vinculación de la mayor parte de familias con la zona, los problemas de comunicación familiar son frecuentes, y los conflictos entre el alumnado se producen con una mayor frecuencia que en otros centros ubicados en contextos urbanos. Del mismo modo, he podido apreciar cómo la desmotivación de muchos alumnos ha derivado en un abandono escolar temprano, y en el acceso al mundo de trabajo en condiciones precarias.

Otra motivación sin duda, ha sido mi inquietud personal por la temática de la Orientación Profesional. Y no es menos importante, mi interés acerca la utilidad de la Orientación para la formación de personas en las diferentes campos profesionales, para que sean capaces de adaptarse a entornos laborales cambiantes y dinámicos.

Sin duda alguna, una de las funciones más importantes es la orientación académica y profesional, relacionada inherentemente con los procesos de toma de decisiones del sujeto a lo largo del sistema educativo.

Partimos de la idea de que la zona rural, está sometida a una serie de limitaciones, transportes, servicios, oferta cultural, e incluso pese a los esfuerzos de los últimos años por extender a algunos municipios la educación secundaria obligatoria, los centros, por su menor número de alumnos/as, y consecuentemente profesores/as, igualmente presentan una restricción de la oferta educativa, en cuanto a materias opcionales y espacios (laboratorios, biblioteca, gimnasio). Esto conlleva que el alumno/a a la hora de tomar la decisión sobre su futuro académico o profesional al finalizar la educación obligatoria, estará constreñido en cuanto a las alternativas que realmente conoce, lo cual supone un sesgo que podría limitar su elección académico – profesional.

Hemos podido comprobar como algunos trabajos (Pereira, 2004), han intentado determinar las necesidades de orientación en torno a la zona rural, que también hemos tratado de identificar en nuestro trabajo, ya que entendemos que no se puede homogeneizar el topónimo de zona rural, pues existe una gran variedad de parámetros socioeconómicos que la diferencian en función de su localización geográfica, en función de su desarrollo histórico, cultural, demográfico, usos de la tierra y la evolución socioeconómica de las zonas rurales existentes en la península.

En nuestro caso, hemos procedido al diseño de un programa de orientación profesional, teniendo en cuenta las necesidades identificadas en los entornos rurales, y en especial de aquellas relacionadas con opciones curriculares limitadas, una oferta educativa postobligatoria restringida y directiva para el alumnado residente en la zona, limitación de actividades para realizar fuera de la jornada escolar, alumnado y familias con menores aspiraciones académicas, y un acceso más difícil a opciones específicas como pueden ser algunos ciclos de formación profesional.

Enmarcado en la línea de investigación de la educación para la carrera, el trabajo que aquí presentamos tiene como objetivo, el diseño y evaluación de un programa específico que atienda, en la medida de lo posible, algunas de esas necesidades, incorporando a la mejora de los mecanismos de la orientación profesional en la práctica y sobre la realidad espacio – temporal de los centros (adaptado a imperativos organizativos y temporales relacionados con la realidad del funcionamiento de los centros educativos), la inclusión de lo rural en el marco del modelo institucional establecido por la legislación vigente, y que establece como ámbito general para las actuaciones recogidas en los

planes de orientación de los centros de educación secundaria, el horario asignado a la tutoría lectiva.

Sea como fuere fue, fraguándose esta tesis, *diseño y validación de un programa de Orientación Profesional para alumnos de ESO en entornos rurales*, que se presenta estructurada en tres partes.

En la **primera parte**, tras un planteamiento general del objeto de estudio (capítulo I), realizamos, a lo largo de dos capítulos, una fundamentación teórica relativa a los antecedentes en el campo de la orientación en las dimensiones educativa y profesional (capítulo II), y profundizamos sobre la elección vocacional en la adolescencia y sus determinantes (capítulo III). Hemos pretendido con ello establecer el marco teórico y conceptual de la elección vocacional, así como los elementos relevantes para nuestro trabajo de investigación.

Históricamente, podemos distinguir dos grandes fases en lo que se refiere a la Orientación Profesional como disciplina, una precientífica, desde la antigüedad clásica hasta el siglo XIX, con un punto intermedio en el siglo XV, coincidente con el Renacimiento; y otra etapa, que podríamos denominar científica, que va a comenzar en el siglo XIX e incluso en las postrimerías del siglo XVIII, como consecuencia de los cambios en el mundo occidental derivados del fenómeno de la Revolución Industrial.

Como origen de la disciplina de la Orientación Profesional en su acepción disciplinar cabe citar a Frank Parsons, quien fundó en 1908 en Boston la primera oficina de orientación vocacional (*vocational bureau*), y publicó en 1909 su obra "*Choosing a vocation*", aunque también hay autores (Beale, 1986; Aubrey, 1987; en Sanchiz, 2008) que citan como pionero a Jesse Davis, coetáneo del primero, aunque sus aportaciones fueron posteriores, y que se le considera el primer responsable de la integración curricular de la orientación, creando en Michigan, el primer programa de orientación vocacional y moral, así como un servicio centralizado para todas las escuelas.

A partir de 1920 se comienza una etapa de la orientación profesional centrada en el sistema educativo, y podemos destacar dentro de la búsqueda de una vinculación más estrecha entre sistema educativo y mundo laboral, los trabajos de autores del movimiento de renovación pedagógica denominado Escuela Nueva, como Freinet, Decroly, Dewey o Montessori.

Aquí, en España, hay que destacar los trabajos del profesor Tomás y Samper, encargado del laboratorio psicológico del colegio Nuestra Sra. de la Paloma, o el Instituto de Orientación y Selección Profesional del Ministerio de Trabajo, centrado en el ámbito escolar.

A partir de los años 50, surgen la mayor parte de modelos específicos de Orientación Profesional, algunos con un acento marcado en aspectos circunstanciales o externos al sujeto como determinantes de la decisión final del sujeto (modelos no psicológicos o ambientales), otros que denominamos enfoques psicológicos, por estar basados en las características del individuo al que se orienta (modelo de rasgos y factores, psicodinámico, evolutivo y de toma de decisiones), y enfoques integrales.

Estos modelos psicológicos, en función de los planteamientos que subyacen a los mismos, ponen el énfasis en aspectos personales que exigen determinados puestos de trabajo (en el caso del modelo de rasgos y factores), variables de tipo interno a veces desapercibidas por el propio sujeto (modelo psicodinámico), consideran la elección vocacional como el resultado de un proceso continuo de sucesivas elecciones (modelo evolutivo), o ayudan al sujeto a tomar la decisión vocacional en base al análisis de información propia, del entorno, sus valores, así como el cálculo del coste y beneficio de las posibles elecciones alternativas (modelo de la toma de decisiones).

Igualmente, surgen modelos integrales, que combinan aspectos personales con otros determinantes de tipo sociológico, entre ellos la familia, y de esta manera, podemos citar autores como Blau, que centra su atención en variables ambientales socioeconómicas; Holland, que trata de explicar la conducta vocacional como una respuesta a una influencia mutua entre personalidad y ambiente, en el que la familia goza de gran relevancia, además del grupo de iguales.

Super, postuló a finales de los años cincuenta su modelo sociofenomenológico, y que nos remite a un proceso de desarrollo del individuo, que junto con el desarrollo psicoevolutivo, va adquiriendo progresivamente mayor madurez vocacional, integrando en su autoconcepto, el acercamiento al mundo del trabajo hasta conseguir una elección estable y duradera, en lo que viene a denominar el desarrollo de la carrera.

Para este autor, los sujetos adolescentes estarían ubicados en una etapa de exploración del ambiente profesional, experimentando diferentes actividades vocacionales relacionadas con el desarrollo de su autoconcepto, y reconocería la necesidad de tomar una determinada decisión profesional.

Los estudios de Super, dan lugar a una interpretación sobre cómo articular el concepto de desarrollo de la carrera en el sistema educativo, y así Hoyt, en la década de 1970 va a ser el autor que más firme va a defender estos postulados, aportando sugerencias y orientaciones para llevarla a cabo (Sánchez, 2004:89), que en nuestro país recogen autores como Marisa Pereira, o Soledad Romero, entre otros.

Actualmente, el modelo de desarrollo de la carrera, se concreta en la práctica con la elaboración de un proyecto profesional, que tiene lugar como consecuencia del desarrollo de una serie de competencias básicas y generales de empleabilidad, a la vez que la adquisición de una serie de conocimientos preprofesionales integrados en el currículo, bien de forma integral en las materias, o bien de forma paralela, a modo de programa, y que permiten adquirir al sujeto consciencia de los medios para llegar a las metas, en función de sus capacidades, intereses, motivaciones, valores y representaciones profesionales.

La mayoría de las actuaciones de orientación profesional, que se llevan a cabo en el sistema educativo español, derivadas de estos modelos integrales, tienen lugar enmarcadas en el modelo de programas, planificando las actuaciones de acuerdo con una pretensión de objetivos, que cubran las necesidades básicas que en cuanto a orientación académica y / o profesional tiene un grupo de sujetos. Esta actuación por programas, permite su puesta en marcha de acuerdo con un plan preestablecido, y lo que es más importante, evaluar la eficacia de los resultados durante y al finalizar el programa, con lo que nos permite mejorar sus logros, modificando sus puntos débiles.

Como componentes de los programas de orientación profesional, pueden citarse en general algunos contenidos comunes, como actividades para el *conocimiento de sí mismos*, tareas para mejorar el *conocimiento del entorno académico y profesional*, *estrategias facilitadoras de toma de decisiones*, y actuaciones potenciadoras de la *planificación y desarrollo de la carrera*.

En la actualidad más que surgir nuevos modelos, hemos asistido al nacimiento de propuestas interesantes que sin abandonar postulados teóricos, nos ofrecen sugerencias prácticas, como la incorporación de dimensiones que hoy se consideran relevantes para el procesamiento de la cognición humana: los afectos (sentimientos y emociones).

Dentro de estas propuestas destacamos el Modelo de Activación del Desarrollo Personal (AVDP), propuesto por Pelletier, Noiseaux y Bujold (1974, en Sánchez, 2004), cuyas bases se insertan en teorías motivacionales, del desarrollo cognitivo y del desarrollo vocacional, y que pretende lograr la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes para elaborar proyectos profesionales, facilitando la evolución de autorrepresentaciones, de representaciones del mundo del trabajo, e integrando ambas para desde la toma de conciencia de su realidad, tomar una decisión responsable.

La **segunda parte** de esta Tesis, consiste en una presentación descriptiva del programa que se va a aplicar, y consta de un único capítulo (IV), que incluye las bases para el diseño del programa, que hemos denominado POPR (*programa de orientación profesional para entornos rurales*), partiendo del análisis de necesidades, su justificación teórica desde el modelo de desarrollo de la carrera y la inclusión de ámbitos de contenido, sus objetivos, destinatarios, metodología para su implementación, la descripción de las Unidades y las actividades que incluya cada una de las seis Unidades, los materiales que utiliza el Programa, así como la orientación de estrategias para su evaluación.

Se ha desarrollado el POPR sobre la base de las dimensiones que han recogido los programas más tradicionales, a través de las cuales se integra la actuación del sujeto con la pretensión de tener en cuenta las características de la escuela rural.

Los contenidos del Programa se estructuran en las siguientes dimensiones: autoconocimiento, habilidades sociales, conocimiento del sistema educativo, conocimiento del mercado laboral y técnicas de búsqueda de empleo, y estrategias de toma de decisiones.

Se distribuyen en seis unidades a desarrollar en ocho sesiones, de cincuenta minutos de duración. Cada Unidad incluye una justificación sobre su elección para formar parte del POPR, unos objetivos, una delimitación de los contenidos que incluye (en sus aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales) y que se pretenden desarrollar a través de la puesta en práctica de las diferentes tareas o actividades; así como una “cápsula teórica” asociada a dicha Unidad, destinada principalmente a tutores/as y orientadores/as que aplican el programa, con objeto de facilitar la comprensión del sentido y finalidad de la Unidad.

Igualmente incluye cada Unidad un detalle de las posibilidades de integración curricular en las materias ordinarias del currículo, así como una tabla en la que describen las actividades que incluye la Unidad, con los objetivos específicos de cada una, una estimación de su duración y su carácter fundamental u opcional.

El programa contiene asimismo, unas actividades de evaluación procesual y final aplicables a los estudiantes como al profesorado.

La **tercera parte** de la Tesis, es un estudio empírico que comprende tres capítulos. En el capítulo V se presenta el diseño de la investigación evaluativa, con el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis que orientarán el trabajo, la definición de las variables, así como la metodología seguida; asimismo se fundamentan los instrumentos de recogida de información, para finalizar con la definición de la población y muestra ($n = 178$).

El planteamiento del problema ha girado en torno a la observación de las carencias de la zona rural y la implicación de las mismas en la limitación de opciones para llevar a cabo la toma de decisiones, que a su vez condiciona el futuro académico y profesional de los estudiantes residentes en los entornos rurales.

Los objetivos planteados, derivados del problema anterior, van a estar enfocados a (1) la identificación de contenidos relacionados con la orientación profesional en los planes de orientación de los centros educativos; (2) el diseño, desarrollo y evaluación de un programa educativo, el denominado POPR;

y (3) analizar el impacto de este programa como generador de cambios positivos en algunas variables: *habilidades sociales, madurez vocacional, expectativas de autoeficacia, intereses profesionales, autoconocimiento y conocimiento del entorno*, así como su contribución al logro de la *equidad* en el alumnado *en función del contexto* (rural o urbano) donde se ubica el centro educativo.

Se han formulado dos hipótesis de investigación, que hacen referencia al tercer objetivo, (1) la primera hace referencia a la significatividad de los cambios en las variables consideradas y que pueden apreciarse en el párrafo anterior, y (2) la existencia de resultados equitativos o no, para las diferentes variables en los diferentes contextos en que se aplica el POPR (rural o urbano).

Hemos elegido un diseño que ha combinado tanto metodología cualitativa como cuantitativa, a lo largo de tres fases diferentes y delimitadas.

La primera fase, cuyo objetivo ha sido el diagnóstico de necesidades en los documentos pedagógicos y en los profesionales de la tutoría, se han empleado técnicas cualitativas, recurriendo en primer lugar al análisis documental para determinar la presencia de elementos (objetivos y/o contenidos) relacionados con la orientación profesional, en los planes de orientación de los centros educativos a nivel de la etapa de educación secundaria obligatoria. Y en segundo lugar se ha procedido a la práctica de entrevistas a tutores/as de 3º de ESO sobre su participación en el diseño y desarrollo de estos objetivos y/o contenidos.

En una segunda fase, en la que se ha analizado el diseño y desarrollo del POPR, a través de un estudio meramente descriptivo, determinado por la aportación de puntuaciones medias respecto a diferentes indicadores que se han sometido a juicio de los alumnos destinatarios del programa y del profesorado aplicador.

En la tercera fase, de evaluación de resultados, se emplean técnicas cuantitativas paramétricas y no paramétricas, en función del nivel de medida de las variables, para evaluar los efectos del POPR en las variables anteriormente consideradas en las hipótesis, empleando un diseño cuasiexperimental, con cuatro grupos experimentales y tres grupos control, en dos entornos o contextos geográficos: rural o urbano.

Dicha evaluación de resultados se completa por la valoración de indicadores aportada por alumnos y profesores, sobre la utilidad e interés de las unidades, que se ha integrado en los materiales del POPR.

Tras finalizar la aplicación del programa han tenido lugar dos grupos de discusión, con objeto de valorar la utilidad y pertinencia del POPR de forma cualitativa por sus protagonistas (beneficiarios y aplicadores).

Las técnicas de recogida de datos han sido fundamentadas y justificadas debidamente, y han consistido en: análisis documental, entrevista, pruebas psicopedagógicas y grupos de discusión. Las pruebas psicopedagógicas estandarizadas utilizadas han sido: ADCA (habilidades sociales), CMI (madurez vocacional), AETDC (expectativas de autoeficacia) y CIBAP (intereses profesionales).

Se abordan en los capítulos VI y VII, los resultados y las conclusiones respectivamente, siguiendo cada una de las fases de la evaluación del programa (análisis de necesidades, evaluación del diseño de los elementos, evaluación del desarrollo del programa y evaluación de los resultados).

En la primera fase, de diagnóstico de las necesidades, a través del estudio de los planes de orientación de los centros, hemos podido extraer la conclusión de la relativa escasa presencia de objetivos y contenidos relacionados con la orientación profesional en la educación secundaria obligatoria, con un claro déficit de experiencias que conjuguen o pongan en contacto directo los mundos educativo y profesional, o el acceso al mundo laboral de manera experiencial para el sujeto. Por su parte, las entrevistas a los tutores/as de 3º ESO, nos informan de que en su mayoría, los tutores/as afirman desconocer los objetivos y / o contenidos relacionados con la orientación profesional destinados a sus tutorandos, considerándose meros aplicadores de actuaciones que emanan del departamento de orientación.

Se ha valorado, así mismo el diseño de los contenidos del POPR por expertos, profesores de Orientación Educativa, tanto en la selección de contenidos y tareas, como la opinión sobre el formato final, otorgando éstos una valoración ampliamente positiva que avala la calidad y pertinencia de los objetivos, contenidos y estructura del Programa.

Igualmente, tanto alumnos/as como profesores destinatarios han valorado el desarrollo, como los resultados finales del Programa, a través de cuestionarios en que expresaban la utilidad y el interés de los contenidos, mostrando igualmente una valoración positiva.

Como conclusión del diseño del programa, se valora positiva la representatividad de las tareas incluidas en el mismo para el desarrollo de la madurez vocacional y del logro de un mejor conocimiento de sí mismo y del entorno, la claridad del vocabulario empleado en las mismas, o la coherencia entre objetivos y actividades incluidas en el programa entre otras.

Sobre el desarrollo del programa cabe concluir que para el alumnado es juzgado el material como útil, comprensible y motivador; y para los tutores/as que lo aplican se juzga como pertinente, adecuado, interesante en lo que se refiere al desarrollo de las tareas y actividades y con una metodología sugerida adecuada y facilitadora de su implementación. Tanto alumnos como profesores juzgan como más interesantes las Unidades 3 (habilidades sociales) y 4 (conocimiento del sistema educativo).

En el análisis de los efectos producidos por el programa, hemos podido determinar la existencia de diferencias significativas, y por tanto cambios que pueden estimarse y atribuirse en alguna medida a la aplicación del programa, en las variables de habilidades sociales, madurez vocacional y expectativas de autoeficacia para los alumnos pertenecientes al grupo experimental en ambos contextos rural o urbano, en lo concerniente a la hipótesis 1, y en lo que se refiere a la hipótesis 2 se ha comprobado la equidad de resultados de las variables madurez vocacional y expectativas de autoeficacia en función del contexto (rural o urbano).

Sobre el resultado del programa, valorado por profesores aplicadores y alumnos/as sometidos al mismo, puede concluirse su utilidad para la mejora del autoconocimiento, conocimiento del sistema educativo, desarrollo de habilidades sociales y toma de decisiones.

Del estudio de los dos grupos de discusión, se concluye asimismo una falta de implicación de tutores/as en el desarrollo del POPR, y mientras que los alumnos valoran la utilidad de los programas de orientación profesional para cubrir sus necesidades en el ámbito de la orientación para el acceso al mundo profesional, los tutores/as no juzgan que todos los contenidos aplicados mediante el POPR sean necesarios para todo el alumnado.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, cabe señalar aspectos metodológicos, como el tamaño muestral, cuya mayor amplitud podría haber permitido obtener resultados más consistentes en algunas variables, así como la posibilidad de haber contado con la opinión de un número mayor de colectivos de agentes educativos.

A la vista de los resultados, para futuras investigaciones, sería conveniente profundizar más en los efectos de los programas de orientación para el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos sometidos a éstos, la necesidad de poner en marcha estrategias de investigación – acción que den respuesta a los problemas que en este momento tiene planteados la escuela, o la inclusión de la competencia emocional como variable a desarrollar activamente por los programas de orientación.

Respecto a cuestiones originales, que integran este trabajo, además del diseño del propio programa, podemos citar la contribución del programa a lograr resultados equitativos en relación a las variables tradicionalmente ligadas al ámbito de la orientación profesional, en función del contexto donde están ubicados los centros (rural o urbano).

Para la práctica orientadora, ha quedado patente, la necesidad de implementar programas de orientación profesional dirigidos al alumnado de la educación secundaria obligatoria, la conveniencia de incluir acciones formativas, en los programas de formación permanente para orientadores y tutores, que permitan la planificación y desarrollo por éstos de actuaciones relacionadas con la orientación profesional.

Asimismo, también se hace necesaria la recomendación de una mayor coordinación entre tutores/as y responsables de orientación para llevar a cabo las actuaciones de orientación profesional u otras relacionadas con la acción tutorial que en cualquier caso requieren una estrecha colaboración, una mayor vinculación del mundo educativo al mundo laboral, o la mejora de los recursos existentes en los centros para llevar a cabo actuaciones relacionadas con la orientación profesional.

Y en esta tarea, los responsables de orientación de los centros ubicados en contextos rurales, deben hacer especial hincapié antes de programar las actuaciones anuales, en identificar las necesidades educativas y de orientación en la zona, en colaboración con el resto de profesores/as, especialmente el equipo directivo, y con la colaboración y participación de otros agentes educativos de la zona, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones que se le plantean realmente.

Igualmente, entendemos, que las Administraciones Públicas deben establecer protocolos de coordinación entre servicios educativos, sociales y administraciones locales en las zonas rurales, con objeto de que la actuación hacia los administrados en las mismas goce de los mismos estándares de calidad que los servicios ofrecidos en las zonas urbanas.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO – I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- JUSTIFICACIÓN

Si atendemos a la legislación educativa, la orientación educativa es un factor indiscutible relacionado con la calidad educativa, así se señala en la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE) en el artículo 55, siendo la mejora de la calidad de la enseñanza el objetivo prioritario de las leyes educativas, tanto de la propia LOGSE, de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), y de la actual ley educativa, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE).

El artículo 60.1 de la LOGSE (1990) especifica que la tutoría y la orientación de los alumnos formará parte de la función docente, y el artículo 60.2 recoge que *las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.*

La LOCE (2002), ley que nunca entró en vigor, en los aspectos curriculares, tampoco es ajena a la apuesta por mejorar la calidad de la enseñanza, y en su artículo 1, entre sus principios, señala la superación de cualquier discriminación, la compensación de desigualdades personales y sociales, la concepción de la educación como un proceso permanente, la adecuación de la estructura del sistema educativo a las demandas de la sociedad y fuentes de diversidad del alumnado, ó el desarrollo de la iniciativa personal y el espíritu emprendedor del alumnado. Desaparece explícitamente la referencia a la orientación educativa en este texto legislativo, aunque subyace en sus principios muchas de las funciones de la orientación.

La LOE, cita como principio inspirador del sistema educativo, en su artículo 1.d) la concepción de la educación como aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida (posteriormente se desarrolla este principio en el artículo 5, asignando la competencia en orientación sobre las ofertas de aprendizaje y las posibilidades de acceso a las mismas a las Administraciones Públicas), y en su artículo 1.f) la orientación educativa y profesional como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

Así mismo en dicha Ley, se establece entre sus fines, en el artículo 2.f) el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje del alumnado, de autoconfianza en aptitudes y conocimientos, desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, y en su artículo 2.i) señala la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

En la Educación Primaria, se incluye como principio pedagógico la atención a la diversidad, la atención individualizada y la prevención de dificultades de aprendizaje (artículo 19), y en Educación Secundaria Obligatoria son múltiples las referencias que la LOE hace de la Orientación; así en su artículo 22.3 se indica que se prestará especial atención en esta etapa a la orientación académica y profesional, y en su artículo 23.g) señala como objetivo de la Etapa el desarrollo del espíritu emprendedor y la autoconfianza, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal, la capacidad de aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

También en Educación Secundaria Obligatoria, se atribuye al cuarto curso un carácter orientador para estudios postobligatorios como para incorporarse a la vida laboral (artículo 25.6), y en el artículo 26.4 establece que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado, y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

Entendemos pues, que la orientación ocupa un lugar destacado en el proceso educativo, y en la mejora de la calidad de la enseñanza, y que es obligación de las Administraciones educativas articular medidas para potenciarla en sus diferentes niveles educativos.

En el año 2005, se produce una modificación importante del modelo de Orientación en Castilla – La Mancha. Este modelo de Orientación, se configura a través del Decreto 43/2005, de 26 de abril (DOCM de 29 de abril), por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha, expresando en su artículo 2, su finalidad en garantizar la educación integral del alumnado a través de la personalización del proceso educativo, especialmente en lo que se refiere a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su singularidad y a la transición, entre las distintas etapas y niveles en los que se articula el sistema educativo, y el mundo laboral, ofreciendo al conjunto de la comunidad educativa asesoramiento colaborativo y apoyo técnico especializado.

Las líneas básicas del modelo de orientación, según el artículo 3 del precitado Decreto de Orientación de Castilla – La Mancha serían estas cuatro:

- a) Continuidad, sistematicidad y articulación, desde la escolarización del alumno en las primeras edades hasta el paso a la Universidad o al mundo laboral.
- b) Integración en la función docente, considerando todas las acciones realizadas desde la acción tutorial y el asesoramiento especializado.
- c) Prevención, habilitación y compensación, dirigiendo sus medidas al alumnado y su contexto, con objeto de contribuir a hacer efectiva una educación inclusiva de calidad e igualdad.
- d) Concreción en planes de actuación de centro y zona docente, que permitan coordinar las acciones de los profesionales de las distintas estructuras y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones.

Merece la pena citar como funciones de los responsables de orientación en los centros educativos, las siguientes, (recogidas en el artículo 9, apartados a, b y d respectivamente):

- a) *Favorecer los procesos de madurez personal, social y profesional, de desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones escolares, profesionales y laborales que el alumno ha de realizar a lo largo de su vida.*
- b) *Prevenir dificultades de aprendizaje ... y combatir el abandono del sistema educativo, el fracaso y la inadaptación escolar.*
- c) *Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas y, particularmente el paso de la educación infantil a la primaria, de ésta a la educación secundaria y de la secundaria al mundo académico o al trabajo.*

En el marco de la orientación educativa, la orientación profesional por su parte, ha experimentado en la última década profundas transformaciones, no tanto a nivel conceptual como operativo, pasando de considerarla como una intervención más o menos puntual en la que el individuo debía realizar una elección fruto de una decisión más ó menos compleja, a constituir un largo proceso (Álvarez González, 1995), que abarca aspectos académicos, desarrollo personal y profesional, e incluso de hábitos e intereses personales en el tiempo libre.

Por tanto está dirigida a todos los individuos en período formativo, mediante una intervención sistemática, continuada, técnica y profesional, basada en los principios clásicos de prevención, desarrollo e intervención social, que tiene la finalidad de desarrollar conductas vocacionales que preparen al individuo para la vida adulta en general y activa en particular.

En el proceso de desarrollo evolutivo del individuo, tienen lugar diferentes transiciones durante el ciclo vital, que van a permitir concretar un constructo teórico como es el de la madurez vocacional.

Este constructo remite a un proceso de maduración y aprendizaje continuo e ininterrumpido sobre la base de información sobre sí mismo y el mundo laboral, que permita introducir un cierto orden en su sistema de personalidad y reducir el fortuismo, e incertidumbre de su elección o elecciones profesionales (Castaño, 1983), y afrontar momentos críticos en los que el sujeto, desde el inicio de su escolaridad hasta su retiro profesional, debe tomar decisiones relacionadas con la ocupación u ocupaciones donde desarrollar sus metas profesionales.

Se aprecia que la orientación profesional no está separada operativamente de otras dimensiones de la orientación (académica, personal), sino que el proceso orientador es único, y su último objetivo es la autorrealización del individuo (Rivas, 1985).

Dicha autorrealización implica conocimiento del propio sujeto de sus posibilidades y limitaciones, así como aceptación de las mismas, y de las opciones que posee para desarrollar su potencial intelectual, académico, social y profesional o preprofesional en un contexto determinado (Pereira, 1995).

Estos contextos a que hacemos referencia pueden estar definidos por su entorno de referencia, en función de su residencia en un ambiente mayoritariamente rural o urbano, teniendo en cuenta, que el desarrollo económico de nuestro país en las últimas décadas y la evolución de los medios de transporte y las comunicaciones no permiten definir entornos puros rurales o urbanos (Comin y cols, 2002).

Nuestro país a lo largo de décadas, e incluso siglos, ha mostrado un comportamiento industrializador diferente al resto de países europeos occidentales, con una presencia mayor del sector primario como fuente de obtención de renta y ocupación de la población activa, así como su correspondiente traslado al correlato en presencia de este sector en la composición del PIB (Hernández M.; en Comín y cols, 2002).

Por tanto, las economías agrícolas han supuesto una importancia esencial en la explicación de la evolución del crecimiento económico de nuestro país, mostrando un patrón diferencial en función de las regiones del territorio español, contribuyendo a ello factores como la climatología, o la distribución de las propiedades de las tierras (Yun, B; en Comín y cols, 2002).

No es hasta el primer tercio del siglo XX en que el sector industrial despegaba como destino de una parte significativa de ocupación de la población activa, equilibrando su peso con los otros dos sectores: primario o agrícola, y el sector servicios. Dicha progresión se intensifica en la segunda mitad del siglo XX, en especial desde la década de los años setenta, como consecuencia de una globalización de la economía mundial, y de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, el 1 de enero de 1986.

La pertenencia de España, como cualquier otro país, a la Unión Europea conlleva la liberalización de mercados de capitales, servicios, personas y trabajo, lo que consecuentemente se traduce en el fomento de la competitividad empresarial en un entorno como es el formado por 27 países y casi 500 millones de habitantes, constituyendo el área económica más importante del mundo (Calvo Hornero, A, 2007).

Para fomentar dicha competitividad y la libre circulación de trabajadores por el territorio de la Unión Europea, la formación y la orientación educativa, en especial la orientación profesional son herramientas imprescindibles para lograr el éxito personal y profesional de la ciudadanía europea.

Dicha función orientadora, es especificada en el Memorándum sobre educación y formación continua, elaborado por la Comisión Europea, en el año 2000, que insiste en la necesidad de la orientación para facilitar la toma de decisiones a los ciudadanos (Sánchez, 2004).

Otras menciones de la Unión Europea a la orientación las constituyen el reconocimiento del papel de la orientación en la Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002, sobre educación permanente, el programa de trabajo Educación y Formación 2010, o la Resolución del Consejo sobre fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente (2004; en Sánchez, 2004).

Los planteamientos de la Unión Europea remiten a servicios de orientación y asesoramiento integrales, capaces de atender necesidades y expectativas de diferentes colectivos. La localización geográfica y la interconexión con otros servicios sociales, sanitarios, laborales y educativos son variables clave en el proceso de orientación, así como la familiarización con las circunstancias sociales y personales de los destinatarios, y la dinámica del mercado laboral local (Sánchez, 2004: 252).

En la actualidad, el mercado laboral vive momentos de inestabilidad, precariedad e incertidumbre, con cambios periódicos en las ocupaciones en función de las necesidades de los mercados y las demandas de una sociedad compleja, diversa, plural y dinámica en cuanto a intereses y motivaciones. En nuestro país, el sector servicios mantiene altas tasas de ocupación en contraste con la preponderancia de la dominancia del sector agrícola de los años cincuenta y sesenta, o del sector industrial de los años setenta.

Los entornos rurales en España, tienen unas características como son la despoblación como consecuencia de la dificultad de desarrollo del trabajo agrícola y de su progresivo abandono, falta de oferta de trabajo en los sectores industrial o de servicios, y en algunas ocasiones falta de infraestructuras que permitan una comunicación rápida y confortable con los entornos urbanos de los que dependen económica y geográficamente.

Por ello, y pese a que en los últimos años, la tendencia de la Administración educativa, - atendiendo a razones de compensación y de favorecer la igualdad de oportunidades -, ha sido la de ofertar la educación obligatoria, que comprende la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, en muchos municipios rurales, que no superan los 2.000 habitantes, dicha opción no está exenta de dificultades u obstáculos, como la inexistencia de una educación secundaria postobligatoria en su zona de residencia, la consecuente distancia física de la oferta educativa post-obligatoria, lo que requiere un esfuerzo económico y en tiempo, en ocasiones considerable.

Esta realidad afecta especialmente al alumnado con menor motivación, o con menores competencias académicas, por su mayor riesgo de exclusión social, si no alcanzan la titulación que pone fin a la educación obligatoria.

Una de las medidas que la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, ha puesto en marcha a partir del curso 2008 – 2009, es que todo centro que imparta la Educación Secundaria Obligatoria ofertará también un programa de cualificación profesional inicial, dirigido a los jóvenes con dificultad de obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Pese a la generalización de los programas de cualificación profesional inicial a la zona rural, la única posibilidad que tiene el alumnado escolarizado en centros educativos ubicados en contextos rurales, es cursar un único perfil relacionado con el programa de cualificación profesional que esté implantado en dicho centro, lo que limita a este alumnado la posibilidad de elegir otros perfiles relacionados con otras cualificaciones profesionales con mayor interés para el alumnado, en centros próximos, como ocurre con el alumnado escolarizado en centros ubicados en contextos urbanos.

Por ello, se necesita desde la Administración educativa, y más concretamente, desde los servicios de orientación, ofrecer una respuesta específica y diferente, más personalizada, y con un seguimiento continuo y posterior en la zona rural, que permita acompañar al alumnado de entornos rurales, dotándole de una información amplia y de calidad, de la oferta educativa y ocupacional que en estos momentos se ofrece, en ámbitos más amplios que la propia población de residencia, y de itinerarios apropiados a las capacidades, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado independientemente de su lugar de residencia.

Sin duda alguna, hay provincias con un marcado acento rural en España, especialmente en las dos Castillas, Castilla – La Mancha, y Castilla y León, así como Aragón, como pueden ser Soria, Teruel, Huesca, Palencia, o Guadalajara. En la provincia de Guadalajara, con algo más de 246.074 habitantes (padrón enero 2009), más del 80% viven en torno a la capital, y en el llamado corredor del Henares, estando diseminado el 20% restante de la población en 80 de los 99 municipios, lo que dibuja la importancia de la zona rural en el panorama alcarreño, que es el marco de nuestra intervención.

La mejora en la red de carreteras en los últimos años, y las inversiones procedentes de diferentes partidas de los presupuestos estatales y regionales destinadas a las Administraciones Locales, han permitido dotar de servicios sanitarios, culturales, sociales y de educación a los municipios rurales, y mejorar la cohesión social y económica de estas poblaciones de una misma provincia.

A pesar de ello, el contexto rural tiene unas características idiosincráticas que van a repercutir en la forma de vida de sus habitantes, y en especial de los más jóvenes, mediatizando su experiencia educativa, con un menor acceso a recursos culturales (biblioteca, teatros, cines, espectáculos deportivos), y una restricción en las opciones académicas y profesionales tras finalizar la educación secundaria obligatoria, que sin duda influyen en los intereses y motivaciones del alumnado escolarizado en centros educativos ubicados en contextos rurales, y que para asegurar una igualdad de oportunidades con respecto a compañeros de su mismo nivel de escolarización, escolarizados en centros educativos ubicados en contextos urbanos, conviene que los responsables de orientación en los centros diseñen acciones que potencien un trabajo riguroso que evite la influencia en la toma de decisiones académico – profesionales al finalizar la educación secundaria obligatoria de sesgos determinados por la zona de residencia.

Hoy día, a nivel nacional, existe una marcada ventaja en el sector servicios, como aglutinador del empleo de la mayor parte de la población activa, seguido por el sector industrial y la construcción, habiendo decaído la contribución del sector agrario al peso de la economía.

Sin duda, esta localización diferencial de la oferta laboral en los sectores servicio e industrial, determina que la actuación de los servicios de orientación, deben favorecer desde la facilitación de estrategias para el autoconocimiento de los sujetos, la elección más adecuada, teniendo en cuenta la estructura del mercado laboral, lo que implica actividades de información y conocimiento práctico sobre las ocupaciones de estos sectores.

En la zona rural, esta situación descrita, tiene algunos matices, en el sentido en el que la agricultura y actividades pecuarias siguen teniendo fortaleza en cuanto a proporción de ocupación de la población activa que acoge, siendo la actividad industrial la que se resiente más en estos entornos, y teniendo un peso discreto el sector servicios, en función de la estructura sociodemográfica de la localidad.

Por ello, los servicios de orientación deben tener en cuenta si la estructura del mercado laboral en las zonas de influencia de los centros educativos, y las dimensiones de la oferta y la demanda de actividades ocupacionales, para incluir estas informaciones en los procesos de orientación profesional que deben implementarse en el nivel de la educación secundaria obligatoria, sin que esta información deba limitar las posibilidades de elección de los estudiantes, sino al contrario, elegir conociendo ampliamente las diferentes opciones que existen a su alcance.

El presente trabajo, aspira a ser una contribución real para propiciar la mejora de calidad de la educación en los entornos rurales a través de la potenciación de recursos y servicios de orientación profesional, que permitan en definitiva el éxito personal y profesional de los alumnos actuales, futuros ciudadanos y trabajadores, con la menor influencia de los sesgos que pudieran existir por el hecho de residir en un determinado contexto, destacando la importancia que el conocimiento de sí mismo y del entorno laboral tienen en toma de decisiones académico – profesional al finalizar la educación secundaria obligatoria.

2.- OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

La investigación tiene como finalidad principal, conocer las necesidades de orientación académica y profesional de la zona rural, para afrontar las mismas mediante la implementación de un programa específico de orientación profesional que se ajuste o responda a las necesidades del alumnado en la zona rural.

De este modo, se pretenden los siguientes objetivos:

- Analizar e identificar la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional, en los Planes de Orientación de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.
- Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de Orientación Profesional concreto (POPR), destinado al alumnado de ESO, de acuerdo con sus necesidades, también las de vivir en un contexto rural.
- Analizar los resultados del programa de orientación, teniendo en cuenta el contexto donde se ubica el centro (rural o urbano), valorando su impacto como generador de cambios positivos en una serie de variables: habilidades sociales, madurez vocacional, expectativas de autoeficacia, intereses profesionales, autoconocimiento y conocimiento del entorno.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

La Orientación es un factor de calidad (artículo 55 LOGSE), siendo la mejora de la calidad educativa el objetivo prioritario de las leyes educativas surgidas a lo largo de la democracia (LOGSE 1990, LOCE 2002, LOE 2006). La ley vigente, en la actualidad, la LOE también señala entre sus principios el aprendizaje permanente, y la responsabilidad de la Administración educativa para orientar al alumnado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el artículo 1.f) se recoge que la orientación académica y profesional es un medio para la formación integral del alumnado. Así mismo, entre los fines de la LOE, el artículo 2.f) recoge la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

En el artículo 22.3 de la LOE, referente a la educación secundaria obligatoria, se subraya que en esta etapa se prestará especial atención a la orientación académica y profesional; en el artículo 23.g se incluyen como objetivos de la ESO, entre otros, el desarrollo del espíritu emprendedor, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

En Castilla – La Mancha, una serie de cambios a principios de la década del año 2000, van a concluir en la promulgación de un Decreto de Orientación específico para la Comunidad Autónoma, definiendo las líneas básicas de la orientación, según su artículo 3 son: Continuidad y sistematización a lo largo de toda la escolaridad, integración de la orientación en la función docente, prevención, habilitación y compensación para lograr el objetivo de una educación inclusiva de calidad e igualdad, y la concreción de las actuaciones relacionadas con la orientación en planes de centro y zona.

Hoy día la orientación se entiende como un conjunto de actividades planificadas de forma profesional y técnica y dirigida a todo el alumnado, atendiendo a los sucesivos cambios en el desarrollo vocacional, dentro del cual el concepto de madurez vocacional es un determinante de la toma de decisiones al finalizar la etapa educativa obligatoria, siendo el último objetivo de la orientación la autorrealización del individuo.

Los entornos rurales, pese a las medidas educativas, en infraestructuras y sociales desarrolladas por las Administraciones, entre las que pueden citarse la extensión de la educación secundaria obligatoria a poblaciones que tengan más de 1.000 residentes, la dependencia que tienen estos entornos de los núcleos urbanos, va a repercutir en una oferta educativa diferencial en amplitud de la propia oferta y servicios asociados. Por ello, se hace necesario, que a estas medidas de la Administración, por parte de los centros, se realice una planificación adecuada de actuaciones que permitan al alumnado acceder a otras etapas del sistema educativo posteriores a la obligatoria, en igualdad de condiciones que cualquier otro alumno de otro contexto rural o urbano diferente, lo que implica una adecuada detección de necesidades, y una coordinación de actuaciones de diferentes agentes educativos y sociales. Nuestro trabajo intenta proporcionar algunas pautas en este sentido.

En este marco, el objetivo general del trabajo es la implementación y evaluación de un programa específico de orientación profesional, que se ajuste o responda a las necesidades del alumnado de la zona rural.

De este modo se desprenden tres objetivos: analizar e identificar la presencia de elementos relacionados con la orientación profesional, en los planes de Orientación en los centros de educación secundaria obligatoria; diseñar, desarrollar y evaluar un programa de orientación profesional (POPR), destinado al alumnado de ESO, de acuerdo con sus necesidades, también vivir en un contexto urbano y rural; y analizar los resultados del programa de orientación, teniendo en cuenta el contexto donde se ubica el centro (rural o urbano), valorando su impacto como generador de cambios positivos en una serie de variables: habilidades sociales, madurez vocacional, expectativas de autoeficacia, intereses profesionales, autoconocimiento y conocimiento del entorno.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS Y EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

1.- LA ORIENTACIÓN COMO CIENCIA

1.1.- Antecedentes históricos de la Orientación Académica y Profesional

En general los autores (Álvarez González, 1995; Sebastián, 2003; Álvarez y Bisquerra, 2005), relacionados con el campo de la Orientación Profesional encuentran dos fases históricas claramente diferenciadas, una primera, denominada **precientífica**, que abarca desde la antigüedad clásica hasta el siglo XIX, dentro de la cual se pueden distinguir a su vez un periodo más ideológico y otro más empirista, cuyo punto de inflexión entre ambos cabe situar en torno al Renacimiento.

El periodo ideológico hace referencia a una serie de aportaciones de los pensadores clásicos, dentro de los cuales encontramos a Sócrates (470 – 399 a.C.), partidario del autoconocimiento del sujeto como objetivo básico y fundamental para llegar a descubrir el ser de cada uno, o a Platón (427 – 347 a.C.) con su clásica obra “La República”, emprende sin advertirlo un primer intento de orientar profesionalmente a los ciudadanos, asignando a cada uno una responsabilidad social de acuerdo con su capacidad.

Roma, por su parte, continúa con el modelo griego, siendo el “pater familias”, el que decidía la profesión de sus hijos y esclavos. Es la época Imperial, la que va a proporcionar un cambio en el modelo jerárquico de elección profesional, debilitándose la elección por decisión de la autoridad paterna, cuidándose la promoción del individuo a tenor de la capacidad individual, lo que determinaba que muchos individuos conseguían la ciudadanía romana al demostrar sus competencias, tras el paso por el sistema educativo romano.

Esta formulación continúa en vigor a lo largo de la Edad Media, siendo defendida por autores tales como Santo Tomás de Aquino (1225 – 1274), ó Ramón Llull (1235 – 1316), pudiendo considerarse como precursor de todos ellos a Lucio Anneo Séneca (s. I, d.C).

Llega el Renacimiento, en el siglo XV, etapa histórica en que se produce una exaltación del hombre y sus aptitudes, iniciándose un proceso de florecimiento científico y cultural, que va a repercutir en una concepción de la Orientación menos ideológica y más empírica, acorde con los tiempos, entrando en el segundo periodo (empírico) de la primera fase (precientífica).

Luis Vives (1492 – 1540), educador valenciano y firme defensor de las tesis senequistas, defiende la individualización y selección de materias para que el trabajo escolar sea fructífero, y aboga por un análisis de las aptitudes de los alumnos para que alcancen el máximo rendimiento, siendo el papel esencial del maestro de guía y orientador, con el objetivo de lograr un desarrollo personal global tras el proceso de aprendizaje.

Juan Huarte de San Juan (1529 – 1588), navarro de nacimiento y médico de profesión, tras estudiar dicha disciplina en la Universidad de Alcalá, publica en 1575, la obra “Examen de Ingenios para las Ciencias”, considerada como la primera obra en la literatura de Orientación Profesional, en la que expresa su convicción de que existen diferencias aptitudinales en las personas que han de tenerse en cuenta para su dedicación a unas u otras ocupaciones, cree que el hombre difiere de otros hombres en sus habilidades por causas naturales, y a esas habilidades les corresponden unas profesiones, tratando por tanto, de encontrar ingenios aptos y adecuados para las distintas actividades. No obstante, la educación y el ambiente pueden influir en los humores. Con esta propuesta se acerca a la teoría o modelo de rasgos y factores.

Paralelamente, en Europa, pueden citarse como referencia de este periodo histórico, al médico suizo Paracelso (1493 – 1541), autor de la primera monografía de enfermedades profesionales dedicadas a los mineros, que permitió reubicar a los trabajadores en función de sus características personales, entre las que hay que citar la edad, como una de las más importantes, el pensador francés Montaigne (1533 – 1592), quien en sus ensayos manifestaba la preocupación que le suponía el dirigir a los jóvenes a ocupaciones para las que no estuvieran capacitados.

Pascal (1699), igualmente preocupado de que la elección se adoptara por azar o costumbre, Guibelet (1631) afirmaba que las diferencias individuales se deben al ambiente, por lo que es posible adaptarse al contexto si se esfuerza el individuo en ello, De Cailleres, que identificó las características que debe tener un político, Colveres y Obedie Walter, que por separado estudiaron la elección profesional de las clases económicamente pudientes, o Eduardo Charton, autor del primer diccionario de Orientación Profesional.

Seguimos avanzando a lo largo de la historia, y llegamos a los siglos XVII y XVIII, en los que existía una gran preocupación de educar a toda la población, con motivos de mejorar la cualificación laboral de los ciudadanos. De esta época son los pensadores Locke (1632 – 1704), Berkeley (1685 – 1773), y Hume (1711 – 1776). Como ejemplo de ellos, citaremos a Locke, quien antepone la influencia del trabajo personal y la experiencia a la herencia, convirtiéndose la educación en un recurso para el desarrollo de las aptitudes y capacidades del sujeto, mediante la orientación del profesor, que debe tener en cuenta las exigencias de las clases burguesas o industriales.

Llega la Revolución Francesa (1789), desaparecen los gremios profesionales, y deja un legado en el que se desmitifica la predestinación profesional debida a los privilegios de clase, siendo la única distinción admisible para la elección profesional, las propias virtudes y hábitos.

Rousseau (1712 – 1778), filósofo suizo, entiende que la cultura es fruto de la autoafirmación personal, porque permite el desarrollo de las capacidades de cada individuo. Pestalozzi (1746 – 1827), pedagogo, también suizo, se preocupa por la incapacidad de conocer de forma temprana las aptitudes e idoneidad laboral de los niños, siendo inconveniente su incorporación precoz al mundo del trabajo, constituyendo la educación la base del desarrollo. Por último, Montesquieu (1784), expresa en su obra “El espíritu de las leyes”, la función de la educación como medio para realizar la elección vocacional, constituyendo la libertad para elegir profesión un aspecto fundamental de la realización personal y profesional de las personas.

La Revolución Industrial, irrumpe en la vida del ser humano. La introducción de la máquina de vapor va a originar un proceso de mecanización en los sistemas productivos que darán lugar a una nueva división del trabajo, nuevos empleos y desaparición de otros, y cambios de ocupaciones, que obligaron a emigrar a numerosos ciudadanos. Paralelamente se producen transformaciones importantes en el campo de la medicina (Psicoanálisis) y psicología experimental (Psicometría).

Los cambios sociales derivados de la Revolución Industrial, trae consigo un importante cambio en el concepto educativo, siendo imprescindible la extensión de la escolarización a la mayor parte de la población activa, para conseguir adaptarse a las demandas generadas por la industrialización, producción y organización del trabajo, e innovaciones científicas, surgiendo con todo su vigor la Orientación Profesional con el objeto principal de descartar a los no aptos para incorporarse al sistema productivo (Bisquerra, 1996; Álvarez González, 1995).

La segunda fase, en la Historia de la Orientación, a la que hacíamos referencia anteriormente, denominada **científica** o **formal**, que comienza a finales del siglo XIX, y con diferentes periodos a lo largo del siglo XX, con una duración aproximada entre quince y veinte años.

Cabe citar que la Orientación Profesional, surge al final del siglo XIX, como consecuencia de la Revolución Industrial, y la aparición de dicha disciplina es paralela en Estados Unidos y en Europa, aunque los autores tienden a situar su origen tradicionalmente, en Estados Unidos.

Ya a finales del siglo XIX, autores como Edward Hazen o George Merrill, expusieron la importancia de incluir en el sistema educativo contenidos ocupacionales y experiencias relacionadas con el mundo del trabajo (Bisquerra, 1996). Por su parte Davis, a final del siglo XIX, en Michigan, y Harper, primer presidente de la Universidad de Chicago, incluyen servicios de orientación en el sistema educativo para favorecer los procesos de individualización de la enseñanza.

Frank Parsons (1854 – 1908), ingeniero preocupado por cuestiones sociales, y padre de la Orientación vocacional, como consecuencia de la necesidad de reincorporar a los ciudadanos a las nuevas formas de trabajo surgidas al amparo de la Revolución Industrial, y convencido de que a través de la educación es posible conseguir individuos más libres y sociedades comprometidas. Parsons con su modelo, desarrolló la teoría de rasgos y factores, o de la adecuación entre individuo y profesión, basado en el diagnóstico del sujeto, siendo la orientación un proceso directivo y puntual, con apenas protagonismo de la persona orientada.

J.B. Davis, director de la High School de Gran Rapids, en Detroit (Michigan) en la primera década del siglo XX, fue el sistematizador de la Orientación Vocacional en el currículo de los estudios secundarios, mientras ejercía como asesor de estudiantes con problemas educacionales y vocacionales. Davis consideraba la orientación vocacional unida al proceso educativo como medio de ayuda al desarrollo integral de la persona, para lo que el objetivo de dicha orientación vocacional debía de ser el autoconocimiento del individuo, tanto de sus capacidades como de su responsabilidad social, para lo que inició un programa sobre el desarrollo de la personalidad, del carácter, y de información profesional.

En Europa, también existía preocupación por atender a la nueva clase trabajadora y mejorar la transición escuela – trabajo, a través de formar a los trabajadores en instituciones extraescolares y sin incluir en su formación contenidos educativos, para lo cual los monitores encargados de formar a estos trabajadores habían de medir las aptitudes de los futuros trabajadores utilizando los medios que ponía a su alcance la psicología aplicada y la psicología diferencial.

Ya en 1842, aparece en Francia la “Guide pour le choix d’un état”, primer diccionario de profesiones, compuesto por monografías profesionales en las que se daba gran importancia a las aptitudes personales de los sujetos y a su preparación profesional (Rodríguez Moreno, 1998).

En 1869, Galton, biólogo inglés, publica la obra “Hereditary Genios”, en la que se afronta el tema de las diferencias individuales, siendo promotor del movimiento psicométrico, cuya línea de investigación tiene su continuidad en los estudios sobre la inteligencia de Spearman.

Wilhelm Wundt (1897), en Leipzig, abre el primer laboratorio de Psicología Experimental dedicado al estudio de las diferencias individuales de los sujetos, desde un punto de vista biomédico. También en Alemania, en 1902 empieza a funcionar la primera oficina de Orientación Profesional, con características similares a las Oficinas de Orientación Vocacional americanas.

En 1905, Binet y Simon, en París, realizan la primera escala de la inteligencia e introducen el concepto de edad mental, adaptada posteriormente para la población norteamericana por Terman, utilizando la expresión de cociente intelectual.

En 1909, en Gran Bretaña, se promulga la Ley sobre los Institutos de Colocación.

En 1912, en Francia, se inaugura la primera Oficina de información y orientación profesional para adolescentes. En 1914 el Ministerio francés de Trabajo pide a los profesores que se preocupen de los jóvenes al elegir su empleo. En 1921, la Cámara de Comercio de París crea las Escuelas Taller, para orientar a los jóvenes hacia la elección de profesiones.

En 1902 se crea en el Museo de Pedagogía Nacional, en Madrid, el *Laboratorio de Psicología Experimental*. En 1904, Rufino Blanco, crea en la escuela aneja de Madrid un *laboratorio de antropometría*. En 1918 se crea en Barcelona el primer Instituto de Orientación Profesional, en España, siendo su germen el Museo Social de esta ciudad, principalmente dedicado a las clases sociales menos acomodadas. Posteriormente en Madrid, en 1922, también se va a crear el *Instituto de Orientación Profesional*.

Otros centros de orientación profesional fueron creados a lo largo de toda Europa, así se crea la Oficina de Orientación y Selección Profesional en Bruselas (1914), gabinetes de orientación en Italia dependientes de las Universidades, el centro de Orientación Profesional y de Aprendizaje de Luxemburgo (1914), o asociaciones suizas para guiar a los jóvenes en su elección profesional.

En 1931, se organiza en Moscú, la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia, con gran asistencia de investigadores, entre los que cabe destacar a Sirkin (laboratorio de Karkov) y Spielrein (laboratorio de Moscú).

Fuera de Europa y América, también existía actividad en torno a la Orientación Profesional, así cabe citar el Instituto de Psicología Experimental de la Universidad de Tokio, la creación de laboratorios para investigar aptitudes profesionales en diversas ciudades japonesas, o los Institutos de Orientación Profesional en Argentina, el primero en 1925, así como que en este país, Argentina, se celebraba en 1949 el Congreso Internacional de Psicotecnia (Álvarez González, 1995; Sebastián, 2003).

1.2.- Evolución de la Orientación Académica y Profesional

Siguiendo a Crites (1974), podemos afirmar la existencia de cuatro periodos o etapas a lo largo de la evolución de la Orientación Académica y Profesional: observacional, hasta 1917; empírica, hasta 1950, periodo que abarca las dos Guerras Mundiales; teórica hasta 1970; y experimental, a partir de 1970 (Sebastián, 2003).

Podemos decir, que en España, se suelen reducir a tres períodos la evolución de la Orientación Educativa y Profesional: primeros avances hasta 1950, maduración hasta 1970 y expansión, a partir de 1970 (Rodríguez Moreno, 1998).

Durante la **primera etapa** reconocida internacionalmente, de **iniciación y consolidación**, que abarca los primeros veinte años del siglo XX, se va a producir un desarrollo de los tests colectivos, con objeto de determinar los mejores candidatos para las nuevas necesidades laborales, y reorientar la actividad a aquellos miembros de los ejércitos que no podían continuar en primera línea de combate.

Es una etapa caracterizada por el apogeo de la Psicometría en América y la Psicotecnia en Europa, que aunque supuso un gran avance en la exploración de diferentes aspectos de la conducta humana con objeto de producir un ajuste idóneo entre los rasgos de la personalidad de los sujetos con las características de las diferentes profesiones.

A partir de 1920, puede hablarse de una **segunda etapa**, **empírica**, caracterizada por una orientación más centrada en el sistema educativo y en los aspectos sociales y personales. En Europa, resurge la Orientación Profesional como actividad informativa y de diagnóstico, con objeto de incorporar a los demandantes de empleo (inmigrantes, refugiados, mujeres, clase obrera) al mercado laboral.

Hay que destacar a nivel europeo, el movimiento de la *Escuela Nueva*, movimiento de renovación pedagógica que propuso una vinculación de la escuela al trabajo, al considerar que el trabajo forma parte de la vida, por lo que la preparación para el trabajo debería ocupar una parte importante del currículo bajo este presupuesto. Representantes de este postulado serían John Dewey (1859 – 1952), Celestin Freinet (1896 – 1966), María Montessori (1870 – 1952) y su adaptación a la primera infancia, u Ovidio Decroly (1871 – 1932).

A partir de los años treinta se presentan una serie de aportaciones de carácter teórico que contribuyen a que la orientación profesional alcance su madurez como disciplina científica, celebrándose reuniones en toda Europa para debatir los problemas y las técnicas de Orientación y Selección Profesional y surgen asociaciones de expertos y profesionales de la Orientación.

En los años cuarenta, imperó el modelo clínico de la Orientación, con la ayuda del creciente interés adquirido por la Psicoterapia, siendo la principal fuente de datos para orientar al individuo, la información obtenida a través de los tests, por lo que cabe hablar de predominio de la teoría de rasgos y factores, despreciando las motivaciones, o los intereses como rasgos psicológicos determinantes en el funcionamiento del individuo.

Es de destacar el concepto de *counselling*, acuñado por los norteamericanos Proctor, Bloomfield y Wrenn (1931), que definen como un proceso psicológico de ayuda individual al sujeto para la adecuada comprensión de su situación escolar y profesional en relación con sus señas personales (intereses, aptitudes y expectativas) (Sebastián, 2003: 96 – 97).

Donald Super (1942) propone que el proceso de ajuste profesional y de ajuste personal son un proceso de confrontación de sí mismo con su realidad ocupacional, que desembocará en el desarrollo personal y profesional de sí mismo, señalando como elementos del ajuste individual al trabajo, una elección vocacional apropiada, tener seguridad en el puesto de trabajo, ser capaz de mantener unas buenas relaciones en el puesto de trabajo, y condiciones laborales adecuadas (Álvarez González, 1995).

Al finalizar los años cuarenta, se produce un cambio en el modelo de actuación orientadora, como consecuencia de las investigaciones psicológicas, enfatizadas en el desarrollo evolutivo del ser humano, y en la necesidad de atender a los veteranos de guerra con enfermedades físicas y psíquicas, que requieren el paso de un modelo psicométrico por otro basado en las relaciones humanas, y la entrevista como instrumento diagnóstico y de recogida de información.

En España, en 1921 se celebra la II Conferencia Internacional de Psicotecnia aplicada a la Orientación Profesional, pero es 1924 el año que va a convertirse en un símbolo en el desarrollo de la Orientación Profesional en España, Tomás y Samper, profesor encargado del laboratorio psicológico del colegio Nuestra Señora de la Paloma y becado para estudiar en el extranjero el funcionamiento de los Centros de Orientación Profesional, publica un libro, "La Orientación Profesional y la Enseñanza Profesional", en el que aconseja incluir actuaciones de orientación profesional en colaboración con los centros educativos.

Es también en este año, en el que se publica el Real Decreto de 31 de octubre de 1924, por el que se aprueba el "Estatuto de Enseñanza Industrial", para promocionar en las escuelas este tipo de enseñanzas y establece un primer sistema reglado de formación profesional, al margen de las instituciones ligadas directamente con el Ministerio de Trabajo. Se crea el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid, dependiente del Ministerio de Trabajo, con el objeto de ofrecer servicios de información médicos y psicotécnicos, y Orientación y Selección Profesional, dedicados preferentemente a la etapa escolar. El Ayuntamiento de Madrid, el mismo año crea la Oficina de Orientación Profesional, con el cometido de elaborar un expediente individual por cada alumno, con la ayuda del Orientador y en colaboración con la familia.

Evidentemente, se deduce de la información precedente, que el modelo que subyace a la actuación en este campo de la Orientación Profesional en España, al igual que en el resto de Europa y Estados Unidos, en estos momentos, en la década de los años veinte, es el enfoque psicotécnico, con el objetivo de aumentar el rendimiento de los trabajadores y el aprendizaje de los alumnos.

En 1928 abre sus puertas el Instituto de Psicotecnia de Madrid, dirigido por el profesor José Germain, y se publica actualizado el Estatuto de Formación Profesional, con disposiciones relativas a la orientación profesional y a la formación de orientadores, siendo calificado por todos los expertos como un documento sumamente completo (Benavent, 1996).

Hasta 1935 Madrid y Barcelona continúan con su protagonismo en el campo de la Orientación Profesional, con unos trabajos comparables con aquellos que ese momento se realizaban en el resto de Europa, celebrándose en 1930 la VI Conferencia Internacional de Psicotecnia, en Barcelona, y el II Congreso Internacional de Orientación Profesional, en 1933, en San Sebastián.

La guerra civil de 1936 supone una paralización de toda actividad científica en general, por razones obvias, y no va a ser hasta los años cuarenta en los que se va a retomar la actividad en torno a la Orientación Educativa y Profesional, creando en 1941 el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, dirigido por Víctor García Hoz, y el Departamento de Psicología Experimental del Instituto de Filosofía Luis Vives, ambas instituciones dependientes del CSIC. Precisamente, el profesor García Hoz, publica en 1943 el primer número de la *Revista Española de Pedagogía*, que alcanzaría fama y prestigio en España y Latinoamérica (Benavent, 1996).

Otras publicaciones de la década de los cuarenta son la Revista de Psicología General y Aplicada (1946), dirigida por el profesor José Germain, y la Revista Bordón (1949), órgano de expresión de la Sociedad Española de Pedagogía, fundada por el profesor García Hoz.

A nivel profesional, en 1945, se publica el 17 de julio, la *Ley General de Educación Primaria*, y en su artículo 69 recoge la creación de un servicio de psicología escolar y orientación profesional en los centros educativos.

La **tercera etapa**, denominada de **expansión**, comienza en los años cincuenta con un gran debate sobre la eficacia de las técnicas y modelos orientadores, y un auge de las teorías del desarrollo. Ginzberg, a mitad del siglo XX, realiza el primer intento de sistematización teórica sobre el desarrollo vocacional en una obra publicada con otros colaboradores.

Pero es Super, algo después de Ginzberg, el que impulsó estas teorías, propiciando un cambio en la concepción de la orientación profesional, desde un hecho puntual y estático a una concepción dinámica, de desarrollo de la propia conducta vocacional a lo largo de la vida del individuo, llegando a definir orientación profesional como un proceso de ayuda al desarrollo de una persona para integrar el autoconcepto, con el de su papel en el mundo del trabajo, con el fin de contrastarlo con la realidad, y lograr satisfacciones laborales y sociales (Sebastián, 2003).

Los años sesenta suponen un crecimiento imparable de la Orientación, con un enfoque pluridimensional, incorporándose orientadores a los centros educativos y multiplicándose los programas de orientación, que pasan a considerar el asesoramiento como una ayuda preventiva para el ejercicio profesional y para la maduración personal de todos los sujetos.

Surgen teorías que consideran la importancia de factores motivacionales en la Orientación Profesional, en la década de los años sesenta, pudiendo citar como exponente de esta propuesta a Abraham Maslow, o la inclusión de factores sociales y familiares (modelo sociopsicológico de Blau).

De estos años son los principales modelos que hoy conocemos en Orientación Profesional (modelo psicoanalítico de Roe, modelo sociopsicológico ya apuntado de Blau, modelo tipológico de Holland, modelo de toma de decisiones de Tiedeman y O'Hara, o el modelo sociofenomenológico de Super).

En España, la década de los cincuenta, es la época de recuperación de la actividad de los profesionales de la Orientación Profesional, con una abundante legislación, vinculada sobre todo a los estudios de formación profesional. Se apoya a nivel legislativo la creación de gabinetes de orientación escolar, en los colegios, en los Institutos y en las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial, contribuyendo a su formación el Instituto San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía. Pese a las buenas intenciones legislativas, la realidad es que sólo algunos centros privados de grandes ciudades se dotan de servicios de Orientación (Benavent, 1996).

Autores de la década de los cincuenta que han contribuido al desarrollo de la acción orientadora han sido García Yagüe, Mariano Yela, Fernández Huerta, o el propio padre de la psicología moderna española, José Luis Pinillos.

La Ley de Enseñanza Media de 1953 vuelve a insistir en la creación de servicios de Orientación en los Institutos, creando el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, de Madrid, bajo la dirección de Zaragüeta, con la atribución de competencias de coordinación de la Orientación escolar y profesional en los centros educativos.

En 1956, una Orden Ministerial crea las llamadas Universidades Laborales, instalando en ellas un Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia, para seleccionar a los alumnos que pretendían ingresar en estos centros y hacer un seguimiento durante su escolarización.

También hay que mencionar la creación de los Servicios de Orientación Psicotécnica en los Institutos de Bachillerato en 1963, año en que también se abre la Escuela de Psicología de Barcelona, y cinco años más tarde, en 1968, en los nuevos planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, se crea la Sección de Pedagogía, y dentro de ella la especialidad de Orientación Escolar y Profesional.

Pasamos a la **cuarta** y última **etapa**, denominada de **profesionalización**, se vive inicialmente una preocupación por el reconocimiento profesional del orientador como profesional, ya que se potencia desde diferentes instituciones una función de consulta basada más en la información que en la propia orientación, lo que da lugar a que las asociaciones profesionales intervengan regulando la profesión de Orientador para evitar el intrusismo.

En Estados Unidos nace la denominada *Educación para la Carrera*, como movimiento que asume las aportaciones de las teorías del desarrollo vocacional y que está integrado en el currículo educativo como contenidos específicos relacionados con el mundo del trabajo, que eduquen al individuo de manera integral.

También se inicia el movimiento de ayuda a distintos grupos especiales (mujeres, minorías raciales y culturales, sobredotados, disminuidos físicos y / o psíquicos).

En Canadá, Pelletier, Noiseux y Bujol (1974), presentan un enfoque denominado de *Activación del Desarrollo Vocacional y Personal, ADVP*, que puede enmarcarse en los modelos del desarrollo de la carrera, y que se extiende desde la provincia canadiense de Québec hasta los países de habla francófona (Álvarez González, 1995).

Una tercera aportación que surge en esta época es el *Movimiento de Educación Psicológica*, u orientación para el desarrollo personal, que tiene como objetivo el desarrollo de las dimensiones afectivas y cognitivas del sujeto desde el proceso educativo en interacción con el medio, siendo el orientador un agente educativo más, pudiendo citar como a uno de los principales exponentes a Hayes y Aubrey (Sebastián, 2003).

En los años ochenta, las tendencias más relevantes de la Orientación pasan por la búsqueda de una integración de las diferentes corrientes teóricas, la ampliación del rol del orientador como asesor no sólo de alumnos sino de familias, profesorado y equipos directivos, y los nuevos contenidos adjudicados a la Orientación, en el sentido de extender la Orientación Profesional a lo largo de toda la vida.

El modelo de Orientación que se lleva a cabo en estos años es el de counselling individual, combinado con la búsqueda con interés de la prevención y el desarrollo vocacional destinado a la totalidad de los escolares, desde un sentido evolutivo, comprensivo e integrador, sin dejar de lado aquellos alumnos que por los problemas que planteen sea aconsejable una actuación remedial.

También se afianzan los modelos de educación para la carrera y educación psicológica, asumiendo el carácter continuo de la Orientación Educativa y Profesional, desde los primeros años de la escuela hasta la vida adulta y laboral, habiendo de prestar especial atención al paso de una a otra, imbricando a la orientación dentro del proceso educativo y siendo compartida por todos los docentes.

Existe igualmente un desplazamiento de un modelo clásico de intervención directa por un modelo preventivo y formativo, donde la aplicación de programas tomando como destinatarios a diferentes agentes de la comunidad es tónica habitual. Se le asigna al sujeto orientado un papel más activo, potenciando su autoconocimiento, la maduración personal, la participación social y la asunción responsable de la decisión efectuada.

Enfoques importantes de esta época son el *Enfoque cognitivo conductual*, que abarca desde el aprendizaje social para la toma de decisiones a los planteamientos cognitivos, cuyo máximo exponente es Albert Bandura, el *Enfoque sociopsicológico*, que acentúa lo interaccional como agente de cambio; y el modelo de *Toma de Decisiones*, en el que se resumen varios aspectos teóricos, provenientes de los modelos cognitivos de procesamiento de la información, toma de decisiones en situación de duda y perspectivas teóricas acerca de la personalidad social, y cuyos máximos exponentes son Mitchell y Krumboltz.

En los años noventa, la Orientación Profesional vinculada al modelo de Educación para el desarrollo de la carrera, representa una etapa de consolidación conceptual, asumiendo la necesidad de la formación continua a lo largo de toda la vida, pudiendo citar a autores como Super (1977), y Hoyt (1995).

En nuestros días, todos los países de la Unión Europea han reconocido el derecho de los alumnos a recibir una orientación escolar, personal y profesional que les ayude en su formación integral como personas y les facilite las elecciones sucesivas en los momentos decisivos de su carrera (Eurydice, 1997, en Sebastián, 2003).

En España, 1970, es el año de publicación de la Ley General de Educación, que transforma significativamente el sistema educativo español. En esta Ley, se contempla por primera vez en la historia educativa española la orientación educativa y profesional como un servicio capaz de cooperar para lograr el éxito del sistema educativo y un medio fundamental para lograr las metas propuestas de formación y autoaprendizaje.

En su artículo 9.4 se hace referencia a la orientación como un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, que atenderá la capacidad, aptitud y vocación del alumno, para facilitar su elección consciente y responsable.

El artículo 127 por su parte incide en algunos momentos especiales de la Orientación, como es al inicio de la escolaridad, para establecer el régimen de tutorías que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación del alumno, al finalizar cada nivel o ciclo, y en la segunda etapa de EGB, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad, con objeto de preparar de manera adecuada la transición escuela – mundo laboral.

Se contemplaba en dicha Ley General de Educación la creación de Departamentos de Orientación en los Institutos, para coordinar la acción del profesorado de los alumnos, y por otra parte, hacía responsable a todo el equipo docente de la orientación del alumnado.

Como desarrollo de dicha Ley, por Orden 30 de abril de 1977 se crean los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs) para atender a los colegios, dependientes del Servicio de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia, y con una estructura provincial, tenían entre sus competencias la de proporcionar orientación personal, escolar y vocacional al alumnado, asesorar al profesorado en sus actividades tutoriales, informar a los padres, y colaborar en el diagnóstico y atención a los alumnos de educación especial.

El fin de la época franquista (tardofranquismo), y el inicio de la democracia, suponen la aprobación en 1978, de la Constitución Española, en cuyo artículo 20 se contempla la libertad de enseñanza y en el artículo 27 el derecho a la educación, artículo este último que fue desarrollado por la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación, LODE, en julio de 1985, todavía vigente en la actualidad, reconociendo a los alumnos el derecho a recibir una orientación escolar y vocacional, siendo competencia de los centros educativos la coordinación de las funciones de orientación y tutoría.

Los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia, por un Real Decreto de 1980 y una Orden Ministerial de 1982 pasaron a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional, con la competencia de coordinar la orientación en la enseñanza media, que por carencia de recursos no se llegó a implantar.

En 1982 se crean por Orden Ministerial de 9 de septiembre, los equipos multiprofesionales, que compuestos por médicos, trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos y maestros, tienen competencias para atender y adaptar la enseñanza de los alumnos de educación especial, garantizando su derecho a la educación y a una formación que les permita un puesto adecuado en la sociedad así como su inserción laboral de acuerdo con sus aptitudes y motivaciones.

Es en octubre de 1990, con la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), de la que hemos hablado en la Introducción a este trabajo, es cuando se da un impulso definitivo a la Orientación Educativa y Profesional en España, diseñando un modelo de orientación con tres niveles: un primer nivel en los centros, que es llevado a cabo mediante la acción tutorial ejercida por todos los profesores que intervienen en un grupo – clase, y de manera especial por aquel profesor que ejerce el cargo de profesor – tutor; un segundo nivel que en Infantil y Primaria lo asumen los Equipos Psicopedagógicos que sustituyen a los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional y a los Equipos Multiprofesionales, y que en los Institutos de Secundaria se lleva a cabo por un órgano de coordinación interno denominado Departamento de Orientación; y el tercer nivel, el Sector, que con Equipos Psicopedagógicos especializados contribuyen con su asesoramiento y su intervención en los casos necesarios a lograr los fines que el sistema educativo prevé para todos los alumnos.

La LOGSE supone además de configurar un marco integral para la Orientación y reconocerla como un derecho del alumno, y un factor de calidad de la enseñanza, establece la propuesta de un modelo de Orientación preventivo, formativo e indirecto, trabajando por programas consensuados con la comunidad educativa y con la Administración, sin despreciar el asesoramiento individualizado en aquellos casos necesarios, así como el diagnóstico, colaboración en la atención y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales. El núcleo de este modelo es su primer nivel, el de la acción tutorial, que permite integrar la orientación y la tutoría dentro del sistema educativo, con un tiempo específico para ello, a nivel de educación secundaria, y que los beneficiarios de esta acción orientadora sean todos los alumnos, contando con el asesoramiento indirecto del segundo nivel, del responsable de orientación en los centros educativos.

Con la asunción de competencias educativas en la década de los noventa por las Comunidades Autónomas, se descentralizan también los modelos de Orientación, creando algunas Comunidades Autónomas su propio modelo de Orientación Educativa y Profesional, contribuyendo a incrementar los recursos en algunas de ellas para generalizar el modelo de orientación interno en su segundo nivel a los colegios de Educación infantil y Primaria, como Castilla – La Mancha, o Galicia, o configurándose como una red externa en todos sus niveles, como el caso de Cataluña.

A partir de este momento, las dos leyes educativas que han seguido a la LOGSE, la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, Ley 10/2002, de 23 de diciembre), no implantada en sus aspectos curriculares, al ser paralizada en el año 2004, y posteriormente en el año 2006 derogada, y la Ley Orgánica de Educación (LOE, Ley 2/2006, de 3 de mayo), no han supuesto grandes innovaciones con respecto a la LOGSE, sino que han respetado en general el modelo de Orientación creado por la misma y han seguido apostando por la orientación como factor de calidad de la educación.

Conviene citar para finalizar este recorrido histórico, la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio), que apuesta por la formación a lo largo de toda la vida, integrar las diferentes ofertas formativas regladas, ocupacionales y permanentes, así como reconocer y acreditar las cualificaciones profesionales obtenidas mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación.

Esta ley incide en la obligación de las Administraciones educativa y laboral de prestar asesoramiento y orientación a aquellos trabajadores o futuros trabajadores en el marco de la oferta formativa y de las oportunidades del nuevo modelo de formación profesional, en el que se vislumbra que formación y orientación son dos conceptos íntimamente interrelacionados, especialmente si consideramos a la orientación como un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiende a la autoorientación a lo largo de toda la vida (Vico, 2001).

Tampoco es posible obviar el II Plan de Formación Profesional de Castilla – La Mancha, que tiene como una de sus líneas preferentes de actuación, el desarrollo de un sistema integrado de información, orientación y asesoramiento profesional, que tiene como objetivo crear un sistema en red a partir de la comunión de objetivos, finalidades y acciones de los diferentes dispositivos de la Administración educativa, laboral o de los agentes sociales colaboradores, lo cual implica la divulgación conjunta de la oferta formativa y la situación del mercado laboral, el desarrollo de procedimientos consensuados de orientación on – line y presencial, o la colaboración en el desarrollo de programas de asesoramiento.

De esta manera es posible hacer realidad la orientación como un proceso que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a determinar sus capacidades, intereses, a contrastarlas con su conocimiento del mundo educativo y laboral, y a adoptar decisiones educativas de formación y empleo. Son muchos los documentos internacionales que remarcan la necesidad de que la persona orientada participe con voz propia en el proceso y desarrolle habilidades para la autogestión del aprendizaje.

En el punto 6.4 de dicho Plan Regional se cita la promoción por los servicios de orientación de programas que fomenten el autoconocimiento y la adquisición de competencias para la toma de decisiones dentro del marco de planes individualizados de aprendizaje, así como la inclusión en los programas formativos, en especial los destinados a los más jóvenes de módulos para la adquisición de competencias personales y sociales, y de gestión y adaptación al cambio.

A nivel científico, puede afirmarse, que aunque las condiciones del actual sistema educativo español permitirían la aplicación del modelo de educación para la carrera, apenas ha tenido incidencia, en nuestro país, aunque también es cierto que la problemática sociolaboral en el contexto americano o europeo tienen poco que ver con el funcionamiento del mercado laboral en nuestro país. Únicamente podríamos citar la existencia de programas de Orientación llevados a cabo por autores como Álvarez González (1995), Rivas (1990, 1998), Álvarez Rojo (1991), Repetto (1999) y Romero (2000), entre otros, que estudiaremos en el segundo apartado de este capítulo.

2.- ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL

2.1.- Concepto y modalidades de Orientación educativa

2.1.1.- Concepto de Orientación

Definir el concepto de orientación no es tarea fácil, ya que existen multitud de enfoques, con concepciones distintas, de tal forma que resulta arduo en la literatura científica encontrar una definición unívoca y aceptada de manera formal por los diferentes investigadores y profesionales de la orientación, lo cual tiene que ver con el carácter de la multiplicidad de enfoques y paradigmas de la ciencia social.

Podemos definir, para comenzar, como Orientación al *conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, instituciones y contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesorado, familia) y sociales* (Vélaz de Medrano, 1998: 37), que recoge de forma fiel lo que se entiende hoy día como Orientación.

Entendiendo la Orientación educativa como una herramienta de ayuda al sujeto para que éste sea capaz de resolver sus problemas, y en la que convergen diferentes facetas, modalidades o ámbitos (Orientación profesional, familiar, personal, escolar, académica, entre otros), al ser el objeto de nuestro trabajo enmarcado en la modalidad de la Orientación Profesional, definamos la misma a través de la aportación de diferentes autores.

Las definiciones anteriores a los años cincuenta solían estar marcadas por la idea de ajuste del individuo al puesto de trabajo en función de sus aptitudes y de los requerimientos del empleo, reduciendo la actuación a un momento puntual. En Estados Unidos se utilizaba el término de *vocational guidance*, y con la aparición del movimiento de *counselling*, el de *vocational counselling*.

A partir de los años cincuenta se introducen los conceptos de desarrollo vocacional y de desarrollo de la carrera. Se impone una nueva concepción al incorporar principios esenciales como el carácter procesual y sistemático de la ayuda prestada, el papel activo de la persona orientada en la autorreflexión y comprensión del entorno sociolaboral, la autoconstrucción de la identidad personal y profesional, la ampliación de los fines de la orientación a la satisfacción personal, y la propia autorrealización. Conviene destacar que en esta nueva concepción, ha sido fundamental un autor como Super.

Así, encontramos una primera definición de un clásico como Super, que define la orientación profesional como *el proceso mediante el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen completa y adecuada de sí misma y de su papel en el mundo laboral, a poner a prueba este concepto frente a la realidad cotidiana y a convertirlo en una realidad para su satisfacción personal y para beneficio de la sociedad* (Super, 1951; en Sánchez, 2004: 93).

Entre los años sesenta y ochenta encontramos algunas definiciones, algunas de las cuales mantienen planteamientos cercanos a la teoría de rasgos y factores, haciéndose eco de las teorías evolutivas e introduciendo términos actuales en los procesos de Orientación Profesional: educación para la carrera (en los años setenta, en contextos educativos), desarrollo de la carrera, gestión de la carrera y planificación de la carrera.

Otras definiciones tienen un marcado carácter clínico y psicologicista, proporcionando la ayuda en momentos críticos. Y un conjunto importante de conceptualizaciones asume los presupuestos evolutivos insistiendo en el papel activo de la persona en el desarrollo de su carrera, y en la vinculación de su finalidad con el aspecto personal. Dentro de estas últimas, algunas definiciones hacen referencia a la Orientación Vocacional como un proceso de maduración y aprendizaje personal a través del cual se presta una ayuda técnica al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales, con objeto de que logre un óptimo de realización personal y de integración social a través del mundo del trabajo (Castaño, 1983).

Por último, las definiciones más actuales, además de su carácter holístico e integral, insisten en la sistematicidad y comprensividad de los procesos de intervención, así como en la necesidad de su planificación.

Esta perspectiva, toma en consideración presupuestos constructivistas, experienciales y cooperativos, otorgando un papel activo y principal a la persona orientada, el papel del orientador será de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento y mediación; y la actividad ha de realizarse en los diferentes contextos en que se desarrolla la persona, mediante programas teóricamente fundamentados, cuidadosamente planificados y evaluados, con multiplicidad de técnicas, medios y recursos disponibles (Pereira, 1996).

Exponemos a continuación, dentro de esta última perspectiva, algunas definiciones que diferentes autores hacen del concepto de Orientación Profesional:

- Proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar aquellas conductas vocacionales (tareas vocacionales) que le preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con implicación de los agentes educativos y socioprofesionales (Álvarez González, 1995:37).
- Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y desarrollo (personal, social y de la carrera) a lo largo de toda la vida, mediante programas de intervención educativa basados en principios científicos y filosóficos, puestos en práctica por diferentes agentes educativos y sociales (tutores, orientadores, profesores en general, familia, amigos y otros profesionales o paraprofesionales) (Bisquerra, 1996: 152).
- Proceso socio – educativo que atiende al desarrollo integral de todas las personas con la finalidad de ayudarles a construir proyectos profesionales y vitales individuales y colectivos, que permitan la adaptabilidad crítica y transformadora al contexto sociolaboral, así como al desarrollo sociocomunitario (Romero, 2001: 177).

- Proceso de ayuda al sujeto para que asuma lo más objetivamente posible su imagen, para que elija de un modo realista su profesión, teniendo en cuenta sus cualidades y aptitudes, así como las posibilidades del sujeto y las exigencias de la profesión, y para que a través del ejercicio profesional actualice en grado óptimo las posibilidades de su personalidad (Sebastián y cols, 2003: 50).
- Actividad profesional teóricamente fundamentada, de ayuda, estímulo y acompañamiento personalizado, que con carácter procesual y continuo, se dirige a cada persona a lo largo de su vida, en aquellos contextos donde se encuentre, para propiciar su progresiva autoorientación, a fin de que planifique y alcance el desarrollo satisfactorio de su carrera profesional y la autorrealización personal a través del trabajo (Sánchez, 2004: 94).

Merece la pena subrayar que la Orientación Profesional ha alcanzado madurez científica durante el siglo XX, y que es conveniente distinguir del término de Orientación Vocacional, con el que algunas veces se confunde, y en cuya aclaración conceptual debe hacerse referencia a la definición del término trabajo, ya que lo vocacional se refiere a las principales tareas del trabajo, ya sean pagadas o no, mientras que lo profesional hace referencia a una ocupación remunerada que exige cierta cualificación (Pereira, 1996; en Sánchez, 2004).

También es posible apreciar una distinción entre los dos conceptos, por responder a distintos enfoques teóricos, desde la teoría de rasgos y factores se suele utilizar con más frecuencia el término de orientación profesional, mientras que las teorías del desarrollo de la carrera estarían más cercanas a lo vocacional, de hecho la orientación vocacional, es inseparable al proceso de maduración de la personalidad, dirigiéndose a despertar, iluminar y favorecer la capacidad del individuo para alcanzar la propia realización a través del ejercicio de una vida profesional (Castaño, 1983).

No podemos obviar el origen semántico de ambos términos, el de orientación profesional, procedente del ámbito europeo, *professional guidance*, y el de orientación vocacional, utilizando en el ámbito anglosajón, *vocational guidance*.

La Orientación Profesional trata de ayudar al sujeto para que asuma su imagen lo más objetiva posible, que elija del modo lo más realista posible la profesión, y para que el ejercicio profesional actualice en grado óptimo las posibilidades de su personalidad (autorrealización).

La Orientación Vocacional, por su parte, de origen anglosajón, puede definirse como la adopción de una decisión que permita alcanzar el óptimo de posibilidades individuales (autorrealización) gracias a las actividades encuadradas en la llamada carrera profesional (Castaño, 1983). Su objetivo es preparar al sujeto para lograr su madurez vocacional, más que a realizar una elección profesional, es decir se trata de ayudar al individuo a descubrir su proyecto vital y aceptar la responsabilidad de continuarlo. Implica por tanto, un carácter más procesual que la definición de Orientación Profesional.

En los últimos años han surgido otros términos o conceptos como los de desarrollo de la carrera, educación para la carrera y orientación para la carrera. El desarrollo de la carrera, hace referencia al curso de sucesos que constituye una vida, es decir, la secuencia de ocupaciones (remuneradas o no) y otros proyectos de vida (papeles familiares, cívicos), desde la adolescencia hasta la jubilación, que se combinan para expresar el compromiso con el trabajo.

La educación para la carrera, ayuda a los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos valores en un sistema de valores personales y a implementar estos valores en sus vidas de manera que el trabajo llegue a ser posible, significativo y satisfactorio para cada individuo (Hoyt, 1972; en Sebastián, 2003). La educación para la carrera estaría integrada dentro del currículo escolar ordinario, impregnado de los objetivos, contenidos y actividades que persigue.

La orientación para la carrera se considera como un derecho de todas las personas a lo largo de su vida, su finalidad es facilitar el desarrollo planificado de la carrera de las personas y de su potencial profesional alcanzando la autorrealización a través del trabajo, la intervención tiene carácter preventivo asumiendo cuando sea necesario una intervención de tipo remedial.

La orientación para la carrera, se presentaría en forma de programa encaminado a estimular al máximo el desarrollo de las personas con respecto al trabajo, potenciando el desarrollo de sus carreras, de forma externa o complementaria al currículo ordinario.

Una vez precisadas estas delimitaciones conceptuales, pasemos a especificar las modalidades más frecuentes en Orientación.

2.1.2.- Modalidades de la Orientación educativa

Existen acuerdos sobre algunas de las modalidades o dimensiones existentes en el corpus de conocimiento de la Orientación. En general puede hablarse de dos criterios, uno que considera diferentes campos de la Ciencia Orientadora: Profesional, Vocacional, Académica, Personal; y el otro criterio contempla los ámbitos donde tiene lugar la actividad orientadora: familiar, escolar, social, organizacional (Sebastián Ramos, 2003).

Los diferentes autores expertos en orientación (Lázaro, 1986; Castaño, 1983; Rodríguez Espinar, 1993; citados en Sebastián, 2003), están de acuerdo en subrayar la función educativa de la orientación, no para resolver problemas de los sujetos, sino para ayudarles mediante herramientas educativas a resolverlos. En general, es el sujeto a quien se dirige la orientación, quien presenta la necesidad de ayuda, aunque puede hablarse de distintas situaciones en función del contexto donde surja dicha necesidad.

Lázaro (1987), afirma que la Orientación educativa posee diferentes ámbitos de aplicación según se trate de la finalidad concreta del asesoramiento o del contexto donde se desarrolla el sujeto, que en realidad considera matizaciones semánticas (personal, académica, familiar, profesional) respecto a unos mismos conceptos, aun cuando puedan distinguirse aspectos concretos a que se dirige cada una, dentro de una pretensión común de ayuda al sujeto, que es el objetivo fundamental de toda orientación.

Históricamente, la Orientación ha estado vinculada al sistema educativo, de hecho, tal y como hemos podido observar en el apartado dedicado a analizar la evolución histórica de la Orientación, Parsons, fue el primer autor partidario de integrar la orientación vocacional en el programa escolar, recomendación que fue seguida por diferentes autores representantes del modelo de educación para la carrera (Davis y Wheatley, Kelley, Brever, Proctor, o Dewey).

Esta integración en el marco educativo ha tenido en general dos acepciones: como ayuda y ajuste de los estudiantes al sistema escolar, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, o como función integrada en la educación, para prepararse a la vida adulta por medio del currículo escolar, siendo por tanto el profesorado el agente clave, que puede contar con el asesoramiento especializado de un experto.

Hablando de nuestro país, la Orientación se considera una tarea teórica y práctica, esencialmente pedagógica, con la que se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona para que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas que la vida le plantea, pudiendo considerarse una faceta educativa en tanto que supone el perfeccionamiento de la persona humana (García Hoz, 1982).

Hay razones para defender este modelo de orientación, como son el sentido de unidad de la personalidad humana que reclama una intervención globalizada desde el centro educativo, y por otro lado los objetivos de la educación que han de combinar la dedicación a lo instructivo con lo formativo, con lo que la orientación educativa no hace referencia tanto al contexto escolar, como a la naturaleza educativa del proceso orientador (Álvarez, 1995).

Dicho de otra manera, la Orientación educativa se entiende en dos sentidos constitutivos y complementarios, por una parte como ayuda que se proporciona a una persona para que elija entre itinerarios u opciones que le resulten más adecuadas, por otra parte la función orientadora es inherente a la función docente como proyecto que tiende a proporcionar los medios necesarios para la formación integral y personalizada del alumno (Solé, 1998).

2.2.- Principios, funciones y modelos de la Orientación

2.2.1.- Principios básicos de la Orientación

La orientación, ya en su modalidad Académica o Profesional, se apoya en una serie de principios básicos, que han sido puestos de manifiesto por diferentes autores en función del modelo asumido por cada uno de ellos.

Rodríguez Espinar (1986) propone tres principios:

- Prevención primaria; para evitar la aparición de situaciones que puedan desencadenar un problema que afecte al desarrollo equilibrado de la personalidad, objetivo de toda acción educativa, por lo que debe ir dirigida a toda la población y tener un carácter proactivo, involucrando diferentes momentos a lo largo del proceso educativo y diferentes contextos de referencia para el individuo.
- Desarrollo; o capacidad de activar y facilitar el máximo desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto, que hoy podríamos extender a competencias.
- Intervención social; considerando la orientación como un factor de cambio social que actúa sobre estructuras e instituciones educativas.

Álvarez González (1995) y Rodríguez Moreno (1999), proponen los mismos principios, Álvarez Rojo (1994) y Adame (2000) plantean añadir el principio antropológico y Pérez Boullosa (2001) añade a los tres principios clásicos, el de intervención terapéutica.

El **principio de prevención**, prevé y anticipa la aparición de problemas que pudieran ser obstáculo para lograr los objetivos que se marca el sujeto en el terreno personal, educativo o vocacional.

Podemos hablar de prevención primaria si los problemas no existieran todavía, y su principal mecanismo de actuación será ayudar a los alumnos a evitar situaciones que podrían llevar a conducirse de manera inadecuada, y a considerar las consecuencias de sus acciones, con el fin de conocer cómo actuar correctamente.

La prevención primaria reduce la incidencia de una situación eliminando circunstancias o modificando condiciones ambientales, a la vez que contribuye a desarrollar mayor competencia emocional para afrontar una situación de riesgo. Puede decirse que la prevención primaria es proactiva, centrada en la población de riesgo e interviene antes de que aparezca el problema (Conyne, 1983; en Sebastián, 2003).

A su vez, la prevención primaria es rentable, lo cual está demostrado, pese a que debe asumirse una inversión inicial, y hacer frente a la resistencia de una cultura de trabajo que enfatiza los programas curativos – correctivos (Rodríguez Espinar, 1993).

En Orientación Profesional, esta prevención primaria hace necesario el conocimiento anticipado y continuo de los sujetos, de sus características personales y contextuales para evitar las posibilidades de riesgo; exige colaboración del profesorado; se dirige a grupos y poblaciones, teniendo en cuenta el contexto; requiere la implicación y capacitación de los individuos; y posee gran vinculación con el modelo de intervención por programas.

En la prevención secundaria se trabaja con sujetos ya afectados en un intento de eliminar o reducir los problemas que se han ido presentando, para continuar con el proceso general del desarrollo. Se podría concretar en la atención al alumnado con bajo rendimiento escolar, los alumnos con dificultades de adaptación al contexto escolar o los alumnos que muestran comportamientos desviados.

La prevención terciaria se utiliza para reducir los problemas existentes y que revisten cierta gravedad.

El **principio de desarrollo**, se concreta en la consideración de la Orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona, facilitando el desarrollo personal, asesorando en la asunción y clarificación de valores, y posibilitando una toma de decisiones responsable que permita solucionar los momentos críticos en que se encuentra el alumnado a lo largo de su escolaridad. Es evidente, que cuanto más consciente es una persona de sus propias características personales, tendrá mayor capacidad de influencia en su desarrollo en función de las elecciones que ha de efectuar (Super, 1957).

Este principio requiere la adopción de un enfoque constructivista, proporcionando al sujeto situaciones de aprendizaje y experiencia que permitan la construcción y el progreso de los esquemas conceptuales de sí mismo, las representaciones sobre el trabajo y sobre las profesiones.

A su vez supone considerar la Orientación como un proceso de ayuda, continuo (favoreciendo y potenciando el desarrollo de la carrera) e integral, dirigido a todas las personas, para construir planes de futuro, y por tanto desarrollable a través de los procesos habituales de enseñanza y aprendizaje, como parte de los contenidos curriculares.

Los programas de Orientación Vocacional parten de la importancia de este principio, y le dotan una vía para actuar.

Según Pereira (1995), este principio que subyace a la propia idea de orientación, sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país, pues sigue siendo una utopía la integración curricular de la orientación, mientras que se lleva a la práctica a través de acciones puntuales o específicas. (Sánchez, 2004).

El **principio de intervención social**, o ecológico, hace referencia al contexto donde se desarrolla el sujeto, ya que es evidente la necesidad de propiciar que los sujetos orientados pongan a prueba sus posibilidades, valores e intereses a través de su contacto con la realidad, siendo conveniente que los sujetos establezcan contacto con el mundo productivo. Hay que tener en cuenta el papel de la familia, amigos y comunidad para la toma de decisiones, siendo necesario contar la colaboración de toda la comunidad educativa (agentes sociales, económicos, servicios de información).

El Orientador es un agente de cambio social que ayuda al orientado a que se adapte al medio ambiente y le hace consciente de los obstáculos que impiden su plena realización personal, advirtiéndolo de discrepancias entre objetivos y valores del individuo y los que propone el ambiente que rodea al sujeto, para que éste reaccione para ejercer un control razonable sobre su futuro.

En los últimos años, se propone un nuevo principio, **de potenciación**, ligado a los principios de desarrollo e intervención social, y que se define como el proceso por el que las personas, organizaciones y grupos, toman conciencia de la dinámica del poder del trabajo en el contexto de su vida, desarrollan las competencias y capacidades para lograr algún grado de control razonable sobre sus vidas, ejercen control sin infringir los derechos de otros y apoyan el funcionamiento de otros en su comunidad (McWirth, 1991; en Rodríguez Espinar, 1998: 224).

2.2.2.- Funciones de la Orientación

Por otra parte, al referirnos a las funciones de la Orientación, éstas están relacionadas directamente con la etapa educativa donde se realiza la labor de Orientación, ya que cada etapa va a requerir abordar necesidades diferentes, derivadas del proceso de desarrollo del individuo, que van a implicar estrategias igualmente diferenciadas, que en nuestro sistema educativo están operativamente coordinadas en tres niveles diferenciados: asesoramiento general, asesoramiento especializado interno y asesoramiento externo.

En un primer nivel estaría la labor del tutor o tutora del grupo donde el alumnado está escolarizado, caracterizada por el aporte de información objetiva y de calidad, asesorar al alumnado sobre sus posibilidades educativas en función del conocimiento que el tutor tiene de sus características personales y sociofamiliares, y de proporcionar una primera respuesta a la problemática planteada por el alumnado, así como en la detección de dificultades de aprendizaje, realizando una labor intermediaria entre centro educativo y familia, y una coordinación de todos los agentes educativos que intervienen en el centro para garantizar la educación del alumnado.

El segundo nivel de la Orientación en el sistema educativo se produce a nivel de recurso especializado, como el Departamento o Equipo de Orientación y Apoyo de un determinado centro, como actividad interna, como recurso especializado de asesoramiento de los diferentes agentes de la comunidad educativa. Es éste nivel el que proporciona una mayor respuesta de calidad a todo el sistema educativo, ya que permite promover acciones orientadoras siguiendo modelos de actuación diferentes, asumiendo el asesor un papel más o menos activo, directivo e impulsor de cambios.

Por último, el tercer nivel, formado por los equipos de sector, ofrece una respuesta especializada a las demandas planteadas por los niveles anteriores, asegurando una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado mediante la elaboración, adaptación y difusión de materiales, facilitar el tránsito entre etapas educativas del alumnado con mayores necesidades de apoyo específico, formando a profesores y otros profesionales del resto de niveles de Orientación, así como facilitando pautas educativas a las familias.

Las diferentes funciones más representativas que encontramos en la literatura pedagógica con respecto a la Orientación Académica y Profesional serían (Álvarez González, 1995: 46 – 48):

- a) Función de consejo individualizado para que aprendan a valorar los sujetos sus propias características, y las oportunidades laborales y de ocio que la sociedad les ofrece, y que tomen en cuenta toda esta información para decidir su futuro académico o profesional. Esta función tiene especial relevancia en momentos de inicio de una ocupación en la vida, a lo largo de la promoción del sujeto, de los cambios de actividad y en la planificación del abandono de la tarea.

- b) Función de ayuda, facilitando al sujeto estrategias y procedimientos que le permitan afrontar con garantías de éxito el proceso de toma de decisiones, teniendo en cuenta la información que posee sobre sí mismo y el entorno académico y laboral de referencia.

- c) Función de organización y planificación, dirigida a todas las personas y en cualquier contexto, para evitar posibles desajustes, mediante la aplicación de las medidas correctoras oportunas. Ello implica, la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas y actitudes básicos para el ejercicio de una profesión, para lo que es necesaria la participación activa del sujeto orientado, planificando sus propios objetivos vocacionales, siendo la labor del orientador, ayudar a los sujetos a afrontar cualquier problemática vocacional, prestando atención a los problemas personales del sujeto orientado.

También esta función implica a otros agentes de la comunidad educativa, al centro para ayudarle a diagnosticar necesidades de orientación y formar a los profesores en los aspectos vinculados a estas necesidades, al profesorado para implicarles en la acción orientadora, a las familias para que puedan mejorar las relaciones con sus hijos y colaborar en el proceso de toma de decisiones, y a la propia organización escolar a través de los equipos directivos y órganos de coordinación didáctica promoviendo el cambio de actitudes y la mejora de las relaciones.

- d) Función diagnóstica y procesual, a cargo de un profesional especializado, que a través de técnicas específicas extraiga datos sobre las características de los sujetos, a los que debe proveer información actualizada y de calidad de la situación del mercado laboral y de las opciones existentes y más favorables a sus características, haciéndoles conscientes de sus posibilidades y cómo ejercerlas y desarrollarlas, ayudándole en la elaboración de su proyecto de vida. Esta función debe desarrollarse a lo largo de toda la vida del sujeto, tanto a lo largo de su vida escolar, como posteriormente en los diferentes procesos de formación permanente vinculados a su progreso en el puesto de trabajo.

- e) Función informativa y formativa, proporcionando información de estudios y profesiones, desarrollando en los sujetos estrategias de búsqueda de información, facilitando un acercamiento a los recursos que la comunidad pone a disposición del alumnado que desea incorporarse a la vida activa, utilizando medios tecnológicos para facilitar el acceso a la información, y planificando itinerarios de inserción ocupacional.

- f) Función socializadora, a través del beneficio individual y social que produce la actividad laboral, tanto a través de la integración que supone tener un trabajo remunerado, con el que contribuir a una tarea demandada por la sociedad, desde el punto de vista de obtener recursos con los que adquirir bienes y servicios, y mejorar la calidad de vida del individuo, como por el hecho de contribuir al desarrollo económico del país, una región o una comarca, prestando una actividad profesional integrada en un mercado de factores productivos, donde el trabajo y su reparto, es el elemento esencial para lograr el equilibrio de fuerzas en ese mercado, así como la cohesión social.

- g) Función educativa, que permite descubrir las diferentes opciones formativas y laborales que presenta la sociedad, y enseñar a los alumnos a tomar decisiones partiendo de las características personales, intereses y valores de los orientados.

- h) Función de consulta, bien al profesorado, a las familias, o a los equipos directivos de los centros, implicando a estos agentes en la acción orientadora, facilitándoles la información y los recursos necesarios para desarrollar con un nivel de calidad aceptable la función de asesoramiento con el alumnado o los hijos.

- i) Función de evaluación e investigación, para evaluar la propia acción orientadora del profesional y de los resultados alcanzados a través del proceso de orientación. También tiene relación con la formación de todo Orientador en el análisis de las conclusiones de las diferentes investigaciones que se llevan a cabo en el área de la Orientación.

2.2.3.- Modelos de intervención en Orientación

Podríamos afirmar sin riesgo a equivocarnos que hay tantas formas de llevar a la práctica la acción orientadora, como profesionales de la Orientación, pero en cualquier ciencia, y hemos podido apreciar que nuestra disciplina lo es, al menos sus planteamientos de objetividad, sistematicidad y control, se hace necesario una simplificación de la realidad, es decir partir de un conjunto de presupuestos ensamblados lógicamente que condicionen los posicionamientos y los métodos de intervención.

Podríamos hablar en general de cuatro grandes modelos: consejo, consulta, servicios y programas (Sebastián, 2003).

El **modelo de consejo**, también llamado clínico parte del contacto directo y personalizado entre el responsable de orientación y el destinatario de la intervención, con objeto de proporcionar asesoramiento o ayuda, aconsejando en la toma de decisiones ante un problema personal, académico o profesional, y así satisfacer las diferentes necesidades de los sujetos. Su carácter suele ser remedial o terapéutico, aunque existe la posibilidad de actuar de modo preventivo.

Utiliza como técnica más habitual la entrevista, y sus aplicaciones principales son la actuación ante problemas de aprendizaje, tras una intervención fallida del tutor, la existencia de problemas emocionales o la necesidad de información personalizada en casos de orientación académica o profesional.

El **modelo de consulta**, implica una situación de asesoramiento indirecto del responsable de orientación a aquellos profesionales o implicados que directamente hayan de convivir frecuentemente con la persona o grupo de personas, que manifiesta un determinado problema. Dicho modelo requiere colaboración y coordinación entre responsable de orientación y consultante.

El **modelo de servicios**, trata de intervenir ante una demanda solicitada en una determinada circunstancia, con un claro sentido remedial, bien individualmente o grupalmente. Las demandas que originan la intervención del responsable de orientación, pueden ser de tipo personal, colectivo, institucional o estructural, y dicha intervención se realiza siempre a petición de los miembros de la comunidad educativa en el caso de la Orientación Educativa y Profesional, previa presentación de la cartera de servicios por parte del responsable de orientación en momentos concretos, como pueden ser las

reuniones generales de padres, algún Claustro, o alguna reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Por último, el **modelo de programas**, basado en la teorías del desarrollo, considera a la Orientación como una parte más del proceso educativo, por lo que la intervención por programas se sustenta en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, y el carácter educativo de la orientación, es decir este modelo implica partir del análisis de necesidades, y en función de las mismas plantear una serie de objetivos o metas en torno a una serie de bloques de contenidos relacionados con la acción orientadora (acción tutorial, orientación académica y profesional, convivencia y participación, investigación e innovación, atención a la diversidad, formación del profesorado, evaluación del alumnado y de la práctica docente) que se desarrollan mediante la puesta en marcha de una serie de actividades y estrategias, llevadas a cabo por los profesionales de la enseñanza, fundamentalmente el tutor de cada grupo de alumnos.

Los programas se pueden confeccionar integrando los contenidos de los bloques de contenido de la orientación en las áreas del currículo, o elaborando un currículo propio, a desarrollar como una materia más o en el espacio destinado a la tutoría lectiva.

Las ventajas de apostar por el modelo de programas son numerosas, ya que se pone el énfasis en la prevención de dificultades y el desarrollo de competencias, el responsable de orientación es un profesional más del centro, estimula el trabajo en equipo, operativiza los recursos humanos y materiales, promueve la participación activa de los sujetos orientados, se dirige a todos los alumnos sin excepción, abre el centro a la comunidad educativa, se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones, y permita una evaluación y el seguimiento de las actividades realizadas (Álvarez González, 1998).

Rodríguez Espinar (1993), considera que siendo una de las funciones de la orientación la proactividad o prevención, y no solamente la reacción a necesidades o problemas educativos, es necesaria la planificación, es decir, el establecimiento de un plan sistemático de acción con objetivos que permiten el desarrollo de competencias en los sujetos, lo cual coincide con la perspectiva aportada sobre el modelo de intervención por programas, con la peculiaridad adaptada a los centros educativos, de que en los mismos es necesario crear un servicio interno de soporte técnico y asesoramiento a los tutores, que anteriormente hemos definido como el primer nivel de orientación, así como un

servicio externo de apoyo especializado, por lo que sería más correcto hablar de un Modelo de Servicios actuando por programas.

También el mismo autor, Rodríguez Espinar (1993), propone la reflexión sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la orientación, que sin llegar a constituir un modelo de intervención, si se ajusta al concepto de recurso pedagógico o mediador material de los aprendizajes y del desarrollo personal, académico y profesional de los sujetos destinatarios de los procesos orientadores, potenciando la función de la intervención por programas, aplicables a la orientación personal, orientación de la carrera, consejo académico, diagnóstico y formación de orientadores. Del mismo modo, la incorporación de los medios de comunicación, puede ayudar a concretar y operativizar el principio de prevención e intervención social asociado a la orientación académica y profesional.

Vélaz de Medrano (1998), expone la necesidad de conciliar las aportaciones de cada modelo que puedan ser adecuadas y aplicables a nuestro contexto social y educativo, teniendo en cuenta que la intervención del orientador, como profesional debe dirigirse a colectivos amplios (grupos de alumnos, profesorado, familias), siendo su acción eminentemente indirecta, a través del tutor, en el caso de los alumnos, por lo que adoptará las pautas del modelo de consulta y formación a tutores/as y familias, desde una perspectiva mediadora y colaboradora, organizada de acuerdo al modelo de servicios internos y externos del centro actuando por programas comprensivos y contextualizados, apoyándose esta acción orientadora y educativa en los medios materiales y tecnológicos que se consideren necesarios para optimizar la labor del profesional.

Una vez expuestos los diferentes modelos de actuación en Orientación, repasaremos los principales modelos o enfoques teóricos que han surgido a lo largo de la historia, en relación a la apuesta por uno u otro modelo en función de la teoría que fundamenta el proceso de orientación.

2.3.- Orientación Profesional y Desarrollo de la Carrera

2.3.1.- Modelos o enfoques teóricos en Orientación Profesional

Crites (1974, en Sebastián y cols, 2003: 125), propone una clasificación de los principales modelos teóricos en:

- Enfoques no psicológicos
 - o Modelo del azar o casualista
 - o Modelo económico
 - o Modelo sociológico
- Enfoques psicológicos
 - o Modelo de rasgos y factores
 - o Modelos psicodinámicos
 - o Modelos psicoevolutivos
 - o Modelos de toma de decisiones
- Enfoques globales
 - o Modelo socio-psicológico de P.M. Blau
 - o Modelo tipológico de Holland
 - o Modelo sociofenomenológico de Super
 - o Modelo de aprendizaje social para la toma de decisiones, de Krumboltz

Los **enfoques no psicológicos** consideran que la elección y decisión vocacional viene determinada por factores ambientales externos al sujeto, bien por suerte o azar, bien por presión de factores económicos donde la demanda de profesiones en función de su rentabilidad económica, o bien por la presión de factores sociales, como son los valores sociales o culturales de un determinado grupo social (Pérez Boullosa, 1986), sin olvidar a la escuela y la familia como grupos de referencia.

Los **enfoques psicológicos** (rasgos y factores, psicodinámico, evolutivo), por su parte, consideran al sujeto libre a la hora de tomar sus decisiones académico – profesionales, dando un papel determinante al medio ambiente en que se desenvuelve el sujeto, y las características y rasgos de personalidad de la persona que toma la decisión.

Dentro del enfoque psicológico, podemos contemplar el **modelo de rasgos y factores**, que trata de adecuar las características de los sujetos a los requisitos que demanda una determinada profesión, siendo su máximo exponente Parsons, autor de principio de siglo y posteriormente Williamson, de la década de los años 30, que puso al servicio de este modelo el psicodiagnóstico, debido al auge de la psicometría, y estableciendo cinco fases en este proceso diagnóstico: análisis, síntesis de la información recogida, predicción, orientación para facilitar el ajuste vocacional, y seguimiento.

El **modelo psicodinámico**, trata de indagar en los estratos profundos de la personalidad de los sujetos para que tomen conciencia de los motivos que les impulsen a comportarse de una determinada manera. Este modelo muestra tres perspectivas diferentes: el papel de los mecanismos de defensa en la selección de las ocupaciones permitiendo satisfacer las necesidades o impulsos del sujeto (Crites, 1974, en Sebastián y cols, 2003), la influencia de las experiencias de la infancia en cuanto al aprendizaje para satisfacer las necesidades básicas (especialmente en el marco familiar) y lograr la autorrealización una vez satisfechas las necesidades inferiores (Pérez Boullosa, 1986), o el papel determinante del proceso de madurez personal y vocacional mediante su incorporación al autoconcepto de los sujetos.

El **modelo evolutivo**, parte de asumir la elección vocacional como un proceso continuo de sucesivas elecciones a lo largo del desarrollo del sujeto, siendo el pasado del mismo un predictor del futuro. Su precursor fue Carter, en la década de los años 40, que propuso la evolución de los intereses con la edad. Autores que han desarrollado el modelo han sido, entre otros Ginzberg, a principio de los años setenta, que define la elección profesional como procesual desde los 11 hasta los 25 años, irreversible una vez superados los 20 años, comprometida y actualizadora de su propia imagen hasta lograr un equilibrio entre preferencias, habilidades y requisitos laborales. El modelo concede importancia a la determinación de la familia y la sociedad en la elección vocacional.

Los modelos de tomas de decisiones se abordan en el apartado 1.3.3. del capítulo III.

Los **enfoques integrales** son capaces de integrar en los modelos que representan dicho enfoque aspectos psicológicos, sociológicos y económicos, sin excluir avances en la investigación en la elección y desarrollo vocacional.

Dentro de este último tipo de enfoques, el **modelo socio psicológico de Blau** concibe la elección y decisión vocacional como el resultado de una doble cadena formada por características personales y por características ambientales o situacionales entre los cuales se da una interacción, con predominio del aspecto socioeconómico, a lo largo de la vida del sujeto.

El **modelo tipológico de Holland**, toma como base el modelo de Parsons, de rasgos y factores, ampliando los determinantes de la elección vocacional a determinantes de tipo personal y ambiental que interactúan y proporcionan una simbiosis entre el individuo y el mundo del trabajo.

Holland construye una teoría de la personalidad en la que la elección de una profesión es expresión de la personalidad del sujeto, los inventarios de intereses profesionales pueden considerarse como inventarios de personalidad, los estereotipos profesionales poseen significados psicológicos y sociológicos confiables e importantes, los individuos de una determinada profesión poseen personalidades e historias de desarrollo personal similares y crearán ambientes interpersonales característicos, y la congruencia entre la propia personalidad y un ambiente apropiado de trabajo supone satisfacción y logro vocacional (Sebastián, 2003).

Como se puede apreciar, la propuesta de Holland consiste en asegurar que la conducta de las personas puede explicarse por la interacción entre su tipo de personalidad y el ambiente (familia, grupo de iguales), considerando que éste tienen gran importancia como determinante de la personalidad del individuo. Se describen así seis tipos de ambientes coincidentes con seis tipos de personalidad: realista, intelectual, artístico, social, emprendedor y convencional. Elegir una ocupación pone en juego diversos aspectos de la personalidad del individuo: motivación, autoconcepto o conocimiento profesional.

Holland define gráficamente un modelo hexagonal, que permite representar la relación entre los tipos de personalidad y ambientes ocupacionales, estableciendo tres determinantes para enlazar los tipos de personalidad, los ambientes y su mutua interacción: la consistencia que tienen entre sí algunos tipos de personalidad, la diferenciación personal en cuanto a preferencia de ambientes y cercanía a un tipo u otro de personalidad, y la congruencia de un tipo de personalidad y su perfil ambiental correspondiente.

La elección vocacional dependerá, de la consistencia, diferenciación y congruencia de cada tipo de personalidad con el ambiente ocupacional que elige para desempeñar una profesión.

El otro autor representante de un modelo integral es **Donald Edwin Super** y su **modelo sociofenomenológico**, inicialmente formulado coincidiendo con la teoría de rasgos y factores, que posteriormente modifica introduciendo como variable explicativa el autoconcepto al que acompaña posteriormente la idea de elección vocacional como proceso a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo por las que pasa un sujeto. Sus aportaciones fundamentales son la propuesta de un modelo longitudinal y de desarrollo, el énfasis en la importancia del estilo de vida relacionado con el trabajo, y la relevancia de los procesos de toma de decisiones a lo largo de la vida de las personas.

La propuesta de Super contempla la multidimensionalidad de factores psicológicos, sociales y económicos en la elección vocacional, teniendo en cuenta un punto de inflexión en la literatura científica relacionada con el tema, ya que hasta la década de los cincuenta la elección vocacional se concretaba teniendo en cuenta las características de las ocupaciones y de los sujetos que las desempeñaban. Es a partir de 1950 en que la orientación profesional decide tomar en consideración la secuencia de ocupaciones de una persona a lo largo de su vida profesional y las características personales que hacen posible la satisfacción y el éxito en ese recorrido, produciéndose una transformación de la psicología ocupacional en psicología vocacional (Castaño, 1983).

Super considera que el comportamiento humano adopta varias formas e incluye papeles que se desempeñan a lo largo de la vida en cuatro escenarios principales: el hogar, la comunidad, la educación y el empleo, papeles que en ocasiones interactúan, en otras crecen, se estancan o disminuyen, constituyendo el ciclo vital. A este teatro de la vida le denomina "arco iris" o life career rainbow.

Las nociones teóricas fundamentales de Super, son las de autoconcepto, la madurez vocacional o las etapas de la vida profesional.

Por autoconcepto, se entiende como la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, pudiendo por tanto poseer tantas percepciones de sí mismo como papeles desempeña la persona en la vida. Las imágenes que uno tiene de sí mismo, se combinan en un sistema de conceptos de sí mismo y determinan las percepciones, actitudes y comportamientos del sujeto, concretando el proceso de desarrollo vocacional en el desarrollo y realización del autoconcepto, siendo éste producto de la interacción entre las aptitudes heredadas, la constitución neuroendocrina, la posibilidad de desempeñar diferentes roles y la aprobación o rechazo de estos roles por los superiores o iguales (Super, 1953).

Por su parte, la madurez vocacional, término inicialmente sugerido por Havighurst, a principio de la década de los años 50, tiene su origen en la concepción evolutiva del desarrollo vocacional y significa madurez en un momento determinado dentro del proceso evolutivo a través de las etapas y tareas vocacionales. Super define la madurez vocacional como la disposición para hacer frente a tareas vocacionales o el desarrollo de la carrera con las que uno está realmente confrontado o está a punto de estarlo, comparado con otros que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas del desarrollo.

Las etapas de desarrollo que define Super (1957) son de crecimiento (hasta los 14 años), en la que el autoconcepto se forja en relación a las experiencias familiares y escolares, exploración (hasta los 24 años), en la que se experimentan actividades ocupacionales y se reconoce la necesidad de tomar decisiones con respecto a la carrera, establecimiento (hasta los 44 años), en la que las personas descubren la ocupación adecuada y se esfuerzan por retenerla mediante la adquisición de experiencia y formación, mantenimiento (hasta los 64 años), en la que se desarrolla la ocupación escogida cuidando mejorar las competencias y habilidades a través de la formación continua, y el declive, etapa en la que cesa la actividad laboral por una menor capacitación física y se buscan actividades de ocio y tiempo libre para mantener la independencia y autonomía personal.

La elección vocacional sería el resultado de la interacción de determinantes situacionales y personales, y de todas las experiencias evolutivas de la persona, incluyendo las diferentes decisiones que el sujeto adopta en momentos cruciales a lo largo de una serie de estadios o etapas de la vida profesional (crecimiento, exploración, establecimiento, sostenimiento y declive).

Puede afirmarse que el enfoque teórico de Super, se desarrolla mediante el modelo de actuación en orientación por programas.

Para terminar este apartado, señalar que los diferentes enfoques apuntados presentan una realidad de la orientación parcial y excluyente, que no contribuye a crear una única teoría comprensiva de la Orientación Profesional, si bien, la apuesta en las últimas décadas por los enfoques evolutivos, permiten dibujar un planteamiento integral e integrador, donde se observa la orientación a los sujetos como un proceso, implica al contexto social y organizacional, se dirige a todas las personas sin excepción y se rige por los principios de prevención, desarrollo social e intervención social.

Creemos firmemente, que la apuesta por este enfoque y el modelo de actuación por programas, que subyace al mismo, es precisamente, el marco teórico que necesita la Orientación Educativa y Profesional para alcanzar su madurez científica, y en esta premisa, basamos nuestro trabajo.

2.3.2.- Nacimiento y evolución del movimiento de educación para la carrera

Como hemos podido comprobar en el apartado dedicado a recorrer la evolución histórica de la Orientación Educativa y Profesional, pasada la década de los años cincuenta se produjo un cambio social en Occidente como consecuencia de las dos guerras mundiales, que provocan una escasez del trabajo, y por tanto un incremento del desempleo, al que los Estados hacen frente incorporando contenidos prácticos en la educación obligatoria que potenciaran el valor intrínseco del trabajo para el desarrollo personal del individuo e invirtiendo en educación.

Se puede, pues observar un nuevo concepto de desarrollo de la educación con dos implicaciones importantes (Romero y Padilla, 1995):

- a) La educación se convierte en un modo de inversión de la que se pueden obtener beneficios.
- b) El interés por optimizar los beneficios mediante la aplicación de las innovaciones tecnológicas y técnicas científicas de administración y predicción.

La guerra del Vietnam (1964) acrecentó la inquietud de la población norteamericana, despertando una conciencia social, especialmente en la juventud, que comenzó a cuestionar todo el sistema de vida y a rebelarse contra los valores sociales establecidos de competencia, logro de éxito personal, individualismo y consumismo, produciéndose como respuesta el “movimiento hippie” con propuestas de cooperación y vida en comunidad como valores a seguir.

Al mismo tiempo, aparecieron nuevas profesiones y desaparecieron otras, creándose una situación de desconocimiento ocupacional que llevó a empleadores, profesores y orientadores a tomar conciencia de la falta de preparación de los jóvenes, al salir del sistema educativo.

Es en esta época en la que surgen los conceptos de carrera y desarrollo de la carrera. Super, al principio de los años sesenta, definió la carrera como la secuencia de ocupaciones, trabajos y situaciones en la vida del individuo. Poco después, en 1966, la National Vocational Guidance Association (NVGA) emprendió un estudio para examinar la naturaleza y validez del término de orientación vocacional concluyendo que el término más adecuado era carrera en sustitución de vocación, añadiéndose la idea de tiempo libre al trabajo, en la definición del concepto de carrera.

Este estudio señalaba que los programas escolares de orientación para la carrera debían de contener actividades para ayudar a comprenderse a sí mismos a los alumnos, captar las características del mundo del trabajo y los factores de cambio, tomar conciencia del papel que juega el ocio y tiempo libre en la vida de una persona, tener en cuenta la multiplicidad de factores para planificar la carrera, y conocer las informaciones y habilidades necesarias para la organización de ese trabajo y tiempo libre (Sanz Oro, 2001).

Uno de los principales impulsores del movimiento de educación para la carrera, fue Hoyt, Director de la Oficina de Educación de Estados Unidos, definiendo la misma como el esfuerzo total de la educación pública y de la más amplia comunidad dirigido a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada al trabajo, a integrar estos valores en sus sistemas de valores personales y a implementar estos valores en sus vidas de manera que el trabajo llegue a ser posible, significativo y satisfactorio para cada individuo (Hoyt y cols, 1972; en Sebastián, 2003).

De la afirmación anterior, se deduce que la carrera abarca toda la vida de la persona, por lo que los sujetos sólo tendrían una carrera a lo largo de su vida, y una meta básica del sistema educativo sería preparar a las personas para satisfacer una necesidad básica (trabajar), y así proporcionar una mayor autoestima, al darse cuenta de que son importantes y necesarias, al conseguir saber y saber hacer.

A mediados de los años setenta, se produce una reforma educativa en el sistema educativo norteamericano, integrando en esta reforma, el planteamiento de la educación para la carrera, como un proceso para:

- a) acercar la escuela a la sociedad,
- b) relacionar el programa escolar con las necesidades del alumnado en cuanto a conocimientos activos,
- c) facilitar oportunidades para la orientación y el desarrollo vocacional,
- d) extender la educación mas allá de la escuela,
- e) proporcionar al alumnado destrezas y conocimientos para enfrentarse al cambio,
- f) y eliminar la diferenciación entre educación académica y educación profesional.

Es Hoyt, quien en 1975, escribe un documento en el que recoge las principales definiciones de educación para la carrera existentes, entendiendo que el concepto de educación para la carrera supone un esfuerzo consciente que requiere tiempo y dinero, que comienza desde que el niño entra en la escuela y abarca todo el proceso educativo del adulto, debe servir a toda la población de manera general, se basa en el binomio educación – trabajo, la educación para la carrera es una parte de la educación que debe ser integrada y no añadida como asignatura en el currículo general, y la formación profesional forma parte de la educación para la carrera (Rodríguez y Pereira, 1995).

Hoyt establece como habilidades generales para el empleo, adaptación y promoción que el alumno debe poseer al finalizar el sistema educativo, que por otra parte se encuentran en los diversos programas de educación para la carrera, aunque difieren en función del nivel educativo de que se trate (Rodríguez Moreno, 2002:110, en Sebastián, 2003):

- a) Habilidades académicas básicas matemáticas, y de comunicación oral y escrita.
- b) Habilidades para practicar buenos hábitos de trabajo.

- c) Habilidades para desarrollar y utilizar un conjunto de valores laborales significativos que motiven a la persona a querer trabajar.
- d) Habilidades para alcanzar un conocimiento básico y un aprecio del sistema de empresa privada.
- e) Conocimiento de sí mismo y conocimiento de oportunidades educativas y ocupacionales disponibles.
- f) Habilidades de toma de decisiones para la carrera.
- g) Habilidades para buscar, encontrar, obtener y conservar un empleo.
- h) Habilidades para utilizar de manera productiva el tiempo de ocio a través del trabajo no remunerado, incluyendo el voluntariado y el trabajo realizado en la casa o en la estructura familiar.
- i) Habilidades para superar los prejuicios y estereotipos que actúan como determinantes de la libertad de elección de carrera para todas las personas.
- j) Habilidades para humanizar el propio lugar de trabajo.

En el paso de los setenta a ochenta, Gysbers y Moore, propusieron el concepto de desarrollo de la carrera para la vida, en un intento de ampliar el desarrollo de la carrera desde una perspectiva ocupacional tradicional, a una perspectiva de vida donde la ocupación (trabajo) tuviera mayor significación. Definieron el concepto de desarrollo de la carrera para la vida (*life career development*) como el autodesarrollo del ciclo vital a través de la interacción e integración de actividades, entornos y acontecimientos de la vida de una persona en continua evolución.

En esta definición anterior, la palabra vida hace referencia a la persona en su totalidad, como centro. La carrera, se identifica con los roles en los que los sujetos están implicados (trabajador, miembro de una familia, ciudadano, practicante de una determinada forma de ocio). El desarrollo se refiere a los contextos o lugares en que se mueve una persona (hogar, escuela, comunidad, lugar de trabajo). Surge, pues un nuevo concepto de organización e integración profesional de la orientación, por el que se facilita el desarrollo humano (Sanz Oro, 2001).

2.3.3.- Concepto y aspectos diferenciales de la educación para la carrera

El desarrollo de la carrera, une los términos de carrera y trabajo, como el proceso de desarrollo en relación al trabajo de cada persona en el que influyen múltiples factores (psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y suerte) y su significado está condicionado por el concepto de carrera (Pereira, 1996). Así, pues según esta concepción, se puede cambiar de empleo, de ocupación e incluso de profesión, pero no de carrera, puesto que ésta hace referencia a la secuencia de trabajos, remunerados o no, cualificados o no, en cualquier espacio y tiempo, a cualquier edad, que se realiza a lo largo de la vida de una persona.

Conviene pues distinguir entre tres términos (Sears, 1982; en Sebastián, 2003):

- a) Desarrollo de la carrera: Constelación de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y fortuitos que combinados configuran la carrera de un individuo en su ciclo o desarrollo vital.
- b) Carrera: Totalidad del trabajo, pagado y no pagado, que uno realiza en su vida.
- c) Trabajo: Esfuerzo sostenido, consciente, pagado y no pagado, distinto del implicado en otras actividades no productivas o descanso, dirigido a producir beneficios aceptables socialmente para uno mismo y otros.

También conviene destacar las diferencias entre (Sánchez, 2004):

- a) Orientación para la carrera u Orientación Profesional: es anterior en el tiempo a la educación para la carrera y está ligada a las aportaciones de los investigadores del desarrollo de la carrera, preocupándose principalmente del desarrollo de la carrera sin incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo es promover autoconcepto y libertad de elección para la toma de decisiones profesionales, con flexibilidad y habilidad para enfrentarse a los cambios. Coincide con la educación para la carrera en la importancia de elaborar estrategias de intervención educativa, estimulando al máximo el desarrollo potencial de la carrera de los sujetos a través de programas de prevención y desarrollo (Pereira y cols, 1998).

- b) **Formación Profesional:** educación diseñada para preparar personal especializado para una ocupación o grupo de ocupaciones, oficios o empleos. Incluye educación general, teoría relacionada con el campo profesional relacionado con la ocupación elegida, y entrenamiento práctico para el desarrollo de las habilidades requeridas para el ejercicio de la ocupación. Tiene su lugar en el sistema educativo a partir de la educación secundaria. En nuestro país, vendría a coincidir con los ciclos formativos de formación profesional.

- c) **Educación para la carrera:** se dirige a todos los estudiantes, abarca contenidos de la educación relacionados con el mundo laboral en general con objeto de equipar a las personas con habilidades generales para el empleo y promocionar en el mismo, comienza en la infancia y se extiende a la edad adulta ayudando a las personas a tomar conciencia de la toma de decisiones de carrera, los contenidos se hallan inmersos en el currículo general suponiendo una reforma del sistema educativo, se refiere al trabajo en sentido amplio haciendo del mismo una parte significativa del estilo propio de vida, tanto remunerado como no remunerado y representa un esfuerzo colectivo de colaboración de profesores, orientadores, familias y agentes de la comunidad educativa.

Precisamente, una de las principales aportaciones de la educación para la carrera, es la integración de conceptos vocacionales en los currículos escolares, lo cual requiere una serie de supuestos, como la colaboración de todo el equipo docente en esta tarea de integración, por lo que el mismo debe conocer y estar de acuerdo con los procesos de enseñanza y aprendizaje y adaptar los mismos a los principios del desarrollo de la carrera, teniendo en cuenta que el profesorado es el responsable del desarrollo curricular, aunque pueda contar con el asesoramiento especializado del orientador.

Para la consecución de esta integración curricular, existen tres tipos de estrategias (Sebastián, 2003):

- a) Infusivas, que suponen la integración de los conceptos vocacionales en las unidades didácticas de cada una de las materias y actividades curriculares a modo de inmersión.
- b) Aditivas, se introduce la educación para la carrera en el horario escolar como una materia más, con un horario específico (hora de tutoría), organizándose actividades a través de centros de interés, proporcionando guías y recursos para el profesorado.
- c) Mixtas, situando la educación para la carrera en determinadas materias (ciencias sociales y humanísticas).

Aunque la educación para la carrera ha supuesto a nivel internacional un movimiento de gran interés debido a sus planteamientos educativos, su implantación ha sido diferente en los distintos países, ya que hay que tener en cuenta que el principal motivo por el que surge, los problemas de inserción de los jóvenes al mercado laboral, puede ser común, pero los condicionantes teórico – conceptuales como los socioeconómicos y culturales son diferentes, lo que conducen a fórmulas y soluciones diversas a los problemas planteados.

En Estados Unidos, el país pionero en el desarrollo del movimiento de educación para la carrera, provocado por la reforma educativa tras la grave crisis económico de los años sesenta, el modelo viene definido por dos componentes básicos, la infusión curricular, incluyendo en todas las áreas de manera proporcional conceptos vocacionales para facilitar las relaciones entre educación y mundo laboral, y la colaboración comunitaria, entendida como la participación de otros agentes externos al ámbito escolar para potenciar el aprendizaje educativo e interesando a otros niveles más amplios, que permitan acercar la escuela a la sociedad.

En Gran Bretaña, se encarga en los años setenta a un grupo de profesionales de la educación el estudio de modelos prácticos que se estaban utilizando, concluyendo la existencia de programas de gran interés a nivel de educación secundaria, basados en un modelo procesual, integrados en el plan de estudios mediante la relación de sus objetivos con diferentes disciplinas, con presencia de actividades en torno al mundo del trabajo con la participación de organismos promotores de la búsqueda de empleo, disponiendo de apoyos didácticos para facilitar la aplicación de los programas, creando un servicio de información para

el alumnado que abandonaba la escolaridad, y disponiendo de espacios para la participación de familias y la comunidad.

Los modelos que desarrollan el concepto de educación para la carrera, británico y americano presentan una serie de semejanzas, como el formar parte de la escuela, la búsqueda de la adquisición por parte del alumnado de experiencias posibilitadas de la elección ocupacional, suponen una interrelación escuela y sociedad, y educación y trabajo, e impulsan una formación flexible y polivalente para adaptarse a un mundo laboral cambiante.

Pero existen discrepancias entre ambos modelos, en el sentido de que mientras en Estados Unidos, se tiene en cuenta las diferentes transiciones a lo largo de la carrera, el modelo británico se centra en la transición entre la finalización de la escolaridad y la incorporación al mercado laboral.

El modelo americano por otra parte se basa en la infusión curricular, y se extiende a lo largo de toda la escolaridad, mientras que el modelo británico sin estar en desacuerdo con la metodología de la infusión curricular, prefiere estrategias aditivas, y fundamentalmente en educación secundaria. Por último, el modelo americano prepara la transición entre escuela y trabajo, pero extiende su campo de actuación para promover mayor motivación escolar y potenciar los hábitos y valores laborales, mientras que el modelo británico se preocupa más genéricamente de la transición escuela – empleo.

En Canadá, Pelletier, Noiseaux y Bujol, profesores de la Universidad de Laval, en Québec presentan un modelo denominado de “*Activación del Desarrollo Vocacional y Personal, ADVP*), modelo basado en una filosofía humanista – existencialista, donde la persona es un ser intencional que busca dar sentido a su vida, siendo necesario promover desde el sistema educativo habilidades y destrezas (competencias para autoorientarse) para llevar a cabo la elección profesional desde la construcción de un proyecto profesional personal, siendo necesario para ello una práctica educativa continuada.

En España, debe citarse la importancia de la aprobación de la LOGSE, que integra los postulados de la educación para la carrera, integrando las actividades de orientación dentro de los planes y programas escolares, una mayor implicación del profesorado en la orientación de sus alumnos, especialmente el profesor tutor, la creación de un profesional responsable de la orientación en los centros educativos, la designación de un horario para el desarrollo de actividades de orientación (la hora de tutoría lectiva en

Secundaria Obligatoria), la concesión de una mayor importancia a la actuación por programas, y la potenciación de una mayor opcionalidad curricular junto con una dosis elevada de flexibilidad.

Disponiendo de una base legal, se aprecia que en estos momentos, pese que existe demanda por parte del profesorado y de las familias de mejorar la relación del sistema educativo con el mundo laboral y las estrategias de capacitación para la toma de decisiones educativas y vocacionales de los alumnos, existen reticencias del profesorado a la hora de participar activamente en las actuaciones planificadas de orientación profesional y dotar de contenido a la tutoría con una implicación similar a cualquier hora de docencia directa en cualquiera de las áreas que conforman el currículo.

2.3.4.- El proyecto profesional

Dentro de la teoría del desarrollo de la carrera aplicada a la Orientación Profesional, es importante que se produzca una planificación de las actividades de la carrera profesional, destacando lo que es deseable que realice el sujeto para alcanzar el objetivo que pretende inicialmente, haciendo consciente al sujeto de los diferentes pasos que va dando.

Es lo que en Orientación Profesional, se denomina proyecto profesional, que es el resultado de relacionar categorías del pasado con acciones del presente para preparar el futuro, que en orientación profesional no es otra cosa que el conjunto de representaciones profesionales que aún no están aquí, pero que se perciben como posibles.

El proyecto supone una construcción activa, un compromiso permanente entre las aspiraciones, intereses, sistema de valores del sujeto y las representaciones profesionales que posee con respecto a los medios de los que dispone, las estructuras sociales de las cuales depende, la manipulación de la que es objeto y las posibilidades de cambio que le permitirían modificar su situación personal (Rodríguez Moreno, 2000: 126).

El proyecto expresa la propia autoimagen del sujeto, lo que implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes procedentes de un proceso previo de información, exploración, decisión y formulación de objetivos, todo ello expuesto en un plan de acción que genera desarrollo personal y puede ser aprendido (Romero, 2000), compuesto por actividades

sistemáticas progresivas o programas que permitan acumular datos objetivos sobre el potencial personal y profesional con que poder afrontar futuras elecciones. Sólo desde el conocimiento de la propia persona y del medio educativo – profesional de referencia, puede cimentarse un proyecto profesional, cuyo éxito dependerá del conocimiento objetivo de ambos factores y del desarrollo de una serie de competencias y habilidades que lleven al individuo a autogestionar su propia carrera (Sebastián y Sánchez, 2000).

Elaborar un proyecto profesional requiere marcarse unos objetivos profesionales propios, establecer una temporalidad, disponer de unos medios, y partir de unos principios.

Los objetivos del proyecto profesional serían los de proporcionar alguna referencia para la búsqueda ocupacional, determinar la tarea que la persona se propone desempeñar, calcular las posibilidades de acceso a un empleo determinado, prever la necesidad de formación ocupacional complementaria, reflexionar sobre las necesidades personales, y valorar las dificultades que se pueden encontrar.

Con la elaboración de un proyecto profesional se pretende que los individuos se conozcan a sí mismo y su entorno de referencia, por ello es necesario conocer las ofertas formativas disponibles y la demanda laboral relacionada con la propia formación e intereses profesionales, distinguir las propias capacidades, intereses y conocimientos con valor profesionalizador, analizar su perfil personal y profesional así como las necesidades del mercado laboral, y desarrollar habilidades y destrezas que favorezcan el conocimiento de sí mismo, tanto sus potencialidades y limitaciones personales, como lo que es capaz de hacer en función de su preparación y disponibilidad (competencias individuales).

2.3.5.- El desarrollo de la carrera en la Educación Secundaria

Pueden destacarse cuatro ámbitos de intervención en Orientación Profesional en la educación secundaria obligatoria, (Rodríguez Moreno, 2003 b; en Sebastián y cols, 2003: pp. 407 – 409):

- a) Formación de destrezas básicas e iniciación a las destrezas de empleabilidad, definiendo como competente al sujeto que dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para el ejercicio de una profesión, pudiendo resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y la organización del trabajo.
- b) Orientar la elección de las materias opcionales.
- c) Desarrollo de autonomía personal y espíritu emprendedor.
- d) Orientación para el futuro académico y profesional.

Para la formación de **destrezas de empleabilidad**, habrá que tener en cuenta que podemos encontrarnos con competencias básicas o instrumentales, necesarias para que los jóvenes ocupen un lugar en la sociedad, y que actualmente vienen definidas en el currículo escolar, con nueve competencias básicas que se desarrollan a través de la educación primaria y secundaria obligatoria (lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, autonomía e iniciativa personal, y emocional) (Decreto 69/2007, de 29 de mayo, de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla – La Mancha), y que son procedimientos, actitudes, valores y destrezas que se adquieren a través del proceso formal de enseñanza y en otros contextos no formales y que se ponen en juego en diferentes escenarios o contextos.

Estas competencias se logran mediante la puesta en práctica de la programación didáctica, donde los recursos de orientación tienen un papel importante en la definición de planes de orientación en el proyecto educativo del que forma parte dicha programación, y que pueden concretarse en los siguientes objetivos (Rodríguez Moreno, 2003 a):

- a) Competencia en tareas académicas básicas que se requieren para adaptarse a los cambios.
- b) Adquisición de hábitos de trabajo correctos.
- c) Conocimiento y reflexión sobre los valores laborales.
- d) Habilidad para tomar decisiones, y buscar un empleo.
- e) Destrezas de comunicación interpersonal.
- f) Autoconocimiento y conocimiento de las oportunidades educativas y profesionales.
- g) Actitud favorable hacia la formación permanente y continua.
- h) Encontrar un sentido y significado al trabajo y al tiempo de ocio.

A su vez, nos encontramos con competencias comunes o centrales, comunes a cualquier profesión, que son aprendidas dentro o fuera de la escuela, y se refieren a competencias tales como (Rodríguez Moreno, 2003 a):

- a) Capacidad para resolver problemas y tomar decisiones individuales y en grupo.
- b) Capacidad de organización y responsabilización.
- c) Capacidad para trabajar en equipo.
- d) Capacidad para trabajar de forma autónoma y tener iniciativa en el lugar de trabajo.
- e) Capacidad para conocer el mundo profesional de su entorno.
- f) Capacidad para adaptarse a los cambios, tener autoconfianza en si mismo y las propias realizaciones, y aceptar las diferencias de género, sociales y hándicaps en el mundo laboral.

Por último nos encontramos con competencias específicas, también denominadas competencias para el desarrollo de la carrera, que son propias de cada ocupación o profesión, y se adquieren en la etapa formativa previa a la entrada en la ocupación, así como con la experiencia laboral en dicha ocupación (Rodríguez Moreno, 2003 b; en Sebastián, 2003).

La orientación de la **elección de materias o asignaturas opcionales**, comienza con el entrenamiento en toma de decisiones y las consecuencias que comporta el decidir. Hay que prever una serie de acciones tutoriales que expliquen el valor y trascendencia que van a tener las diferentes asignaturas, especialmente en el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria, para la elección de la vida laboral futura, así como ir sensibilizando al alumno sobre la vida laboral, el valor y significado del trabajo y las ventajas e inconvenientes de la actividad laboral futura.

El **desarrollo de la autonomía personal y del espíritu emprendedor**, puede iniciarse con la construcción de un proyecto vital y profesional a finales de la ESO, controlando su actuación laboral futura en función de los estudios cursados.

Para el desarrollo de la autonomía debemos entrenar al alumno a aprender a vivir en democracia, participar cooperativamente, tomar las decisiones con responsabilidad, facilitar la participación en los asuntos de su interés, enseñar a admitir diferentes opiniones, dar responsabilidades pertinentes de acuerdo con las instituciones de las que forman parte, saber autocontrolarse y formarse en el sentido crítico y autocrítico en base a la apreciación de los valores ajenos y estimación de los propios valores.

Finalmente, la orientación para **el futuro académico y laboral**, requiere plantear en el seno de los órganos colegiados de centro itinerarios específicos en cuarto curso de la ESO, en función del agrupamiento de una serie de materias que homogéneamente proporcionen sentido para el futuro académico o profesional del alumno, los criterios de promoción de la ESO hacia el bachillerato o la formación profesional, y transmitir esta información con detalle y sin ningún tipo de demagogia o interés arbitrario que no sea el facilitar la toma de decisiones al alumno (Rodríguez Moreno, 2003 b; en Sebastián, 2003).

Las Administraciones educativas, y los departamentos y unidades de orientación en los centros educativos, deberán estudiar junto con los orientadores laborales de los servicios de empleo y de las administraciones locales, las necesidades sociolaborales y académicas de la comunidad de referencia, para dar congruencia a la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo.

Toda esta serie de actuaciones, pueden formar parte de un modelo propio de Orientación Profesional, como el que expone María Luisa Rodríguez Moreno, que contempla cuatro tipos de currículos (personalizador, profesionalizador, exploratorio y activador) (Rodríguez Moreno, 2003 b; en Sebastián, 2003):

a) Las actuaciones relacionadas con los **aspectos personales de la Orientación Profesional** tienen como objetivo último el autoconocimiento del sujeto, facilitando el conocimiento de las propias aptitudes, intereses, valores, preferencias ocupacionales, ambiciones, puntos débiles y fuertes, consiguiendo una autoimagen positiva, una autoconfianza en las propias posibilidades, y un buen nivel de habilidades de comunicación y aceptación de los demás.

b) Las actuaciones relacionadas con los **aspectos profesionales de la Orientación**, tienen como objetivo el conocimiento por parte del sujeto del mundo del trabajo, enseñanza a encontrar en diferentes materias aspectos profesionalizadores concretos, así como destrezas básicas, dominio técnico y motivación para ingresar en el mundo laboral, desde el conocimiento de destrezas técnicas y laborales concretas directamente relacionadas con las demandas del mundo laboral y las exigencias para el desempeño de trabajos muy concretos y específicos. Se trataría de un enfoque muy cercano a la formación profesional específica (ciclos formativos o programas de cualificación profesional inicial).

c) Las actuaciones relacionadas con los **aspectos exploratorios de la Orientación Profesional**, tienen como objetivo el que el sujeto aprenda a tomar decisiones, planifique la propia carrera profesional y elabore el proyecto profesional, a través de actividades dirigidas a promover el conocimiento acerca de cómo elegir y tomar decisiones responsables y comprometidas. Bajo el paraguas de la educación de carrera se incluye el desarrollo de habilidades personales, de experiencias laborales o prelaborales, de trabajos simulados, en definitiva toda preparación hacia el enfrentamiento con situaciones de transición, entendiendo el trabajo como un componente esencial de la vida.

En la educación secundaria obligatoria se pueden plantear programas concretos o actuaciones formando parte de programas que entrenen al alumnado en toma de decisiones, que permitan construir los propios planes vitales. Estas actuaciones adoptan un orden secuencial, progresivo y acumulativo, desde la definición del problema, la génesis de alternativas, el desarrollo de habilidades de búsqueda de información y la enseñanza para la búsqueda de fuentes de información válida.

Relacionado con la preparación para la toma de decisiones, en la ESO, también es habitual preparar al alumnado para explorar el mundo del trabajo, leyendo manuales o guías, u obteniendo la información directamente de las empresas, ya que la recogida de gran cantidad de datos de diversas fuentes aumenta la probabilidad de concordancia entre puesto de trabajo y persona que elige. La adolescencia es juzgada como una etapa propicia para probar roles adultos, preguntarse por el potencial de diferentes ocupaciones y considerar un número creciente de alternativas.

d) Por último, las actuaciones relacionadas con los **aspectos activadores de la Orientación Profesional**, tienen como objetivo que el sujeto sepa insertarse en el mercado laboral, es decir transite de manera adecuada en contextos reales y se prepare para la vida activa, aprendiendo destrezas y habilidades de empleabilidad, poniendo en práctica la planificación de la propia carrera profesional y el proyecto profesional. Forman parte de esta línea de actuación todas las actividades dirigidas a conocer el mundo de las ocupaciones, preferentemente a través de cursos específicos con un alto componente de experiencia laboral, que permitan la preparación del futuro trabajador en técnicas y actitudes para la acción.

2.4. La intervención mediante programas en Orientación Profesional

2.4.1.- Justificación de la necesidad de intervenir por Programas

En apartados anteriores hemos comentado, que la legislación educativa más reciente, desde 1990, y en especial la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, BOE de 4 de mayo), otorga a la orientación educativa y profesional un papel protagonista como factor de calidad de la enseñanza, como medio para lograr la equidad e igualdad de oportunidades, y como recurso personalizador de la enseñanza.

En algunas Comunidades Autónomas, como Castilla – La Mancha, se apuesta por regular la orientación educativa y profesional, publicando normativa específica (Decreto 43/2005, de 26 de abril), que apuesta por un modelo de actuación integrado en el currículo, dirigido a toda la comunidad, preventivo y planificado.

Si esto es así en todo el sistema educativo, los decretos que desarrollan los nuevos currículos derivados de la nueva legislación, exponen que la educación secundaria obligatoria garantizará una especial atención a la orientación educativa y profesional, y a la tutoría.

Todo ello implica, que una vez que existe un marco legal lo suficientemente amplio y flexible como para poder desarrollar procesos de Orientación educativa y profesional en los centros educativos, en estos momentos es necesario arbitrar medios materiales y recursos estratégicos dirigidos a los responsables de orientación de los centros, para que en el uso de sus competencias, desarrollen planes específicos integrales dentro de la metodología de actuación por programas.

Un programa podría definirse como la actuación preventiva, evolutiva, educativa o remedial, que teóricamente fundamentada, y planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo, dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial (Repetto, 2002: 297).

Constituye, por tanto una metodología de actuación completa, que permite atender a toda la población escolar, tiene un carácter fundamentalmente preventivo, aunque no excluye actuaciones remediales o terapéuticas, en caso necesario, se planifica y desarrolla en el propio contexto educativo, permitiendo incluso insertarlo en el propio currículo, permite y requiere la implicación y cooperación de los diversos agentes formativos, tiene en cuenta una multiplicidad de objetivos, está centrado en las necesidades que plantea el grupo, y el trabajo en equipo y la colaboración son técnicas habituales de trabajo en el desarrollo del programa.

La elaboración de un programa requiere tener en cuenta una serie de fases (Repetto, 2002; Álvarez Rojo et al, 2003):

- Diagnóstico y evaluación de necesidades
 - o Trata de localizar las principales carencias, estimando las necesidades reales de los destinatarios del programa y los obstáculos que se interponen (Rodríguez Espinar, 1993).
 - o Permite justificar social e institucionalmente la acción socioeducativa ante los responsables directos e indirectos de la intervención (Álvarez Rojo et al, 2003).
 - o No debe hacerse al margen del contexto en el que se desarrolla el individuo.
 - o La obtención de datos requiere identificar primero las fuentes potenciales de datos, primarias (destinatarios directos), secundarias (gestores de una intervención) y documentales.
 - o Los elementos a diagnosticar serían los siguientes:
 - Necesidades sentidas por los destinatarios, deseos y expectativas en relación a la situación.
 - Características de la población inicialmente identificada como destinataria y de su contexto.
 - Carencias existentes y su grado.
 - Dimensiones y antecedentes del problema o situación que se desea modificar. Las variables personales o del entorno que se relacionan con esas necesidades.
 - Conocimientos, competencias y actitudes necesarios para resolver la situación o alcanzar los objetivos propuestos.
 - Posibilidades y oportunidades de intervención.

- Planificación del programa
 - Un programa debe estar teóricamente fundamentado, requiere tener en cuenta un enfoque teórico y el conocimiento científico que aporta dicho enfoque, especialmente las relaciones entre factores o variables en los que se pretende incidir.
 - Requiere la definición clara de los objetivos del programa, y transformarlos en variables observables (indicadores).
 - Debe delimitarse los destinatarios del programa, describiendo sus perfiles básicos.
 - Debe incluir una propuesta metodológica, para desarrollar lo que se propone, articulando los elementos didácticos y organizativos, las técnicas, actuaciones, recursos humanos, materiales y tecnológicos, aspectos espacio – temporales, y la organización y secuenciación de diversas actividades y tareas, tanto a nivel individual, grupal o experiencial.
 - Cada actividad debe tener sus propios objetivos específicos, atender al desarrollo de una serie de contenidos, concretar la metodología que se va a emplear, los recursos que se van a utilizar y el criterio de evaluación.
 - Debe retroalimentarse con los datos aportados por el análisis de necesidades previas, así como con los datos procedentes de la evaluación del programa.

- Realización o Aplicación del programa
 - Supone la coordinación de lo que se va haciendo, la realización efectiva de las actividades, la disposición de los recursos humanos y materiales necesarios en cada momento, y asegurarse de que la forma en que se lleva a cabo el programa es la prevista en la planificación.
 - También es necesario tomar decisiones sobre acontecimientos no previstos o ante actividades que no funcionan según lo planificado en el programa.
 - Requiere un seguimiento de los resultados parciales que se van logrando en cada etapa o actividad.
 - Conviene controlar el impacto en los destinatarios y las percepciones de los aplicadores del programa, así como identificar y registrar los aspectos objetivamente mejorables.

- Evaluación del programa
 - Evaluar es emitir un juicio sobre la base de unos criterios.
 - Su finalidad es saber qué estamos haciendo, y mejorar la actuación.
 - Da lugar a una toma de decisiones, sobre la mejora y continuidad del programa, decidiendo con los datos obtenidos en la evaluación del programa, del proceso y de sus resultados si debe mantenerse, mejorarse o suprimirse (Repetto, 2003).
 - Los indicadores de rendimiento de un programa permiten efectuar comparaciones y establecer conclusiones fiables de los recursos empleados y de los logros obtenidos en relación a los objetivos propuestos. Los indicadores más utilizados en evaluación de programas, son la funcionalidad (coherencia entre resultados y necesidades), eficacia (relación entre logros y objetivos previstos), eficiencia (coherencia entre costes y resultados), y pertinencia (necesariedad del objetivo logrado para alcanzar el fin general del programa o actuación).
 - Se distinguen cuatro momentos:
 - Evaluación del contexto, necesidades.
 - Evaluación del diseño, es decir de los elementos planificados, incluyendo los fundamentos teóricos, con objeto de valorar si el programa constituye una propuesta lógica para lograr los objetivos previstos.
 - Evaluación del proceso, valorando la concordancia o desajuste entre la planificación y los procesos puestos en práctica, incluyendo la utilización de los recursos, las interacciones entre los elementos del programa, la identificación de obstáculos, y las percepciones u opiniones de los participantes, con objeto de identificar problemas y poder actuar, durante el proceso para minimizarlos.

- Evaluación de los resultados, valorando e interpretando los resultados obtenidos tras recoger datos empíricos relativos a las variables identificadas y contrastarlos con los objetivos previstos, para establecer el grado de satisfacción de las necesidades de las personas y de los contextos a los que se ha dirigido, identificando efectos intencionados y no deseados, así como los costes temporales, económicos y en esfuerzo, así como el alcance o cobertura del programa entre la población destinataria potencial.

2.4.2.- Tipología de Programas en Orientación Profesional

En la literatura, podemos encontrarnos con diferentes tipologías de programas de Orientación Profesional, que se diferencian en los siguientes criterios (Sánchez, 2004: 302 – 303):

- Contenido temático
 - Transición escuela – trabajo
 - Toma de decisiones
 - Inserción laboral y búsqueda de empleo
 - Autoconocimiento profesional
 - Comprensivos o integrales (abarcan simultáneamente las facetas personal, social, educativa y profesional, así como la planificación de la carrera en sus diversas áreas, integrando servicios como el consejo individual y la orientación grupal, y dimensiones como el desarrollo emocional y social, el autoconocimiento y desarrollo del propio potencial, el conocimiento del entorno profesional, la toma de decisiones, y la planificación de la carrera).
- Intervinientes en el diseño
 - Experto, diseñado por un planificador experto apoyándose en el conocimiento que posee sobre los destinatarios y el contexto de aplicación, apoyándose en una teoría concreta, y cuya aplicación la llevarán a cabo otros profesionales, mediante la puesta en práctica de una propuesta cerrada.

- En colaboración, propuesta de acción consensuada que se elabora con la participación de todos los que van a estar implicados en una intervención orientadora (destinatarios y aplicadores), ocupando un lugar importante el diálogo y reflexión colectiva en la generación de propuestas, por lo que se considera dentro de la perspectiva de investigación – acción.

- Grado de flexibilidad en la aplicación
 - Abiertos, cuyas propuestas de trabajo sobre la base de objetivos definidos incluyen opciones o variaciones en las actividades, adaptadas por los aplicadores en función de las necesidades, de los destinatarios y del contexto.
 - Cerrados, sus procedimientos, secuenciación e indicaciones de aplicación están fuertemente estructurados y definidos, admitiendo adaptaciones contextuales muy limitadas.

- Vinculación institucional
 - Público, son diseñados por una institución de carácter público, para fines específicos y su ámbito de aplicación es muy limitado en cuanto a sectores de población destinataria (servicios públicos de empleo). En otros casos, cuentan con fines bien definidos y los procedimientos son más abiertos (programas europeos).
 - No institucional, programas de diseño experto, con finalidad concreta y de aplicación general, total o parcialmente, tienen un carácter cerrado y se publican en soporte material.

- Situación y tipo de destinatarios
 - Destinatarios específicos, dirigidos a grupos desfavorecidos.
 - Destinatarios generales, requiriendo una adaptación al grupo específico al cual se aplique.
 - Utilización institucional u organizacional limitada, programas ideados para una institución determinada específica (centro educativo, empresa).

- Finalidad
 - o Preventivos, anticipándose a posibles situaciones de necesidad (planificación proyecto profesional, inserción profesional, búsqueda de empleo), orientados al desarrollo personal y profesional.
 - o De inserción, actuando cuando el problema ya se ha presentado, por tanto su carácter es remedial, tratando de resolver las situaciones planteadas (inserción laboral, búsqueda inmediata de empleo).

2.4.3.- Características exigibles a los programas de Orientación Profesional

Estos programas de Orientación Profesional, han de reunir una serie de características (Rodríguez Moreno, 2003; en Sebastián, 2003):

- a) Dirigirse a todos y cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo y competencias previas, siendo su finalidad el desarrollo integral de la personalidad.
- b) Fomentarán la autoorientación y toma de decisiones de forma responsable.
- c) Se incluirá, otorgando un papel específico en estos programas, al profesorado en general, especialmente a los tutores/as, equipos directivos, familias y otros agentes de la comunidad educativa.
- d) Se integrarán conceptos vocacionales en el currículo escolar.
- e) Tendrán en cuenta el contexto cambiante, y la oferta educativa y ocupacional existente en dicho contexto.

La finalidad principal de la Orientación Profesional sería propiciar el desarrollo de la carrera, y dentro de esta finalidad, otro objetivo sería preparar la transición escuela – empleo (a nivel de estudiantes de educación secundaria obligatoria).

En los procesos de Orientación Profesional se desarrollan tres núcleos de competencias y habilidades de carrera (desarrollo personal, exploratorias y empleabilidad) que tienen un valor estratégico o instrumental, siendo prerequisites de las actividades nucleares del proceso de Orientación Profesional (planificación de proyectos, autoconocimiento, conocimiento del entorno y toma de decisiones), (Sebastián, 2003 b, en Sebastián, 2003).

En Orientación Profesional, se trata, pues de incidir, especialmente, en la capacidad de cambio, de aprendizaje y desarrollo personal. Un modo de actuar es contribuyendo a que el alumnado aprenda a analizar críticamente los elementos del entorno y a actuar sobre ellos, a dotarse de un fortalecimiento o empowerment, y transformar su realidad de alguna manera.

2.4.4.- Elementos de los Programas de Orientación Profesional

Numerosos autores han aportado propuestas sobre los contenidos que deben incluirse en los programas de orientación profesional, habiendo coincidido en general en tres grandes áreas tal y como hemos anticipado en uno de los párrafos anteriores: autoconocimiento, conocimiento del mundo laboral y habilidad para tomar decisiones (Sobrado, 1990; Rodríguez Moreno, 1992; Rodríguez Espinar, 1993; Romero, 1999); a lo que añadimos según las últimas aportaciones en este campo la necesidad de planificar y desarrollar proyectos profesionales y vitales (Sánchez, 2004).

La **información** es un aspecto esencial a la hora de buscar un empleo, formarse o planificar la carrera profesional. Una capacidad desarrollable en la escolaridad obligatoria es la de selección de la información, separando la que es útil para nuestros objetivos de la que no lo es, de tal manera que la información obtenida sea significativa y en un volumen procesable.

La información constituye un elemento transversal en Orientación Profesional, es el recurso fundamental en el primer nivel de ayuda, ahora bien la información por sí sola no puede considerarse orientación aunque forme parte del proceso orientador, su obtención y análisis es la base para planificar proyectos, autoconocerse, conocer el entorno, tomar decisiones o explorar la carrera, y el objetivo de todo proceso de Orientación Profesional es generar información para tomar decisiones, la cual debe gozar de la objetividad, actualización y calidad necesarias para que la decisión sea adecuada.

Es importante que si la información se va a utilizar para la toma de decisiones de la carrera, sea la propia persona que va a tomar la decisión la que adopte un papel activo, de demanda, búsqueda y selección. Si la información se proporciona antes de que la persona sienta la necesidad de su obtención, no resultará significativa ni el sujeto podrá extraer consecuencias.

En el proceso orientador, la información adquiere una doble función: motivadora, en tanto que impulsa a la persona a tomar una decisión, y exploratoria y formativa, en tanto que aporta conocimiento sobre diferentes elementos (autoconocimiento, características del mercado laboral, exigencias sobre opciones académicas y profesionales, oportunidad de desarrollo de competencias). (Rodríguez Moreno, 1999).

El responsable de orientación habrá de sopesar el momento, tipo y cantidad de información que va a proporcionar a lo largo de una actuación orientadora. Buena parte de la información será fuente de información que permitirán a los sujetos profundizar en la búsqueda según sus necesidades. Más que proporcionar información, el responsable de orientación tendrá que ayudar al alumnado a identificar la información que necesitan, seleccionarla y procesarla, y utilizarla de forma activa.

Los ámbitos más cercanos al posterior desarrollo de la identidad vocacional y que deberán empezar a trabajarse en el nivel de la educación secundaria obligatoria serían, el conocimiento de sí mismo, y el conocimiento del contexto.

En cuanto al **conocimiento de sí mismo** comprendería los siguientes aspectos, que pueden lograrse a través de la aplicación tradicional de pruebas psicométricas, técnicas de observación y registro, o escalas de evaluación, o de otras técnicas menos utilizadas pero que están adquiriendo gran popularidad en los últimos años, tales como las autobiografías, los registros acumulativos, las narraciones de vida, las entrevistas, o las guías autoaplicadas para la exploración de ciertas variables personales (Sánchez, 2004):

- a) Aptitudes o predisposición personal hacia determinados campos ocupacionales.
- b) Intereses o preferencias profesionales.
- c) Rasgos de la personalidad (valores, autoconcepto, autoestima, adaptación al medio)
- d) Motivación vocacional
- e) Expectativa de logro y autoeficacia
- f) Pensamiento reflexivo, inteligencia, capacidad de resolución de problemas
- g) Competencias profesionales, generales y específicas
- h) Competencias y habilidades sociales
- i) Capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones

El autoconocimiento del propio potencial (aptitudes, actitudes, valores, competencias, conocimientos, experiencias) implica procesos orientadores preventivos o anticipatorios al momento de elegir opciones. Mediante la evaluación y autoevaluación del potencial, cada persona podrá realizar una comparación con lo que requiere el mercado laboral, y tomar así una decisión, para incrementar competencias, emprender formaciones, modificar actitudes o reducir prejuicios.

Dentro de este autoconocimiento será esencial el conocimiento de tres competencias necesarias para el desarrollo de la carrera, con un valor instrumental o estratégico en el desarrollo profesional, el **autoconcepto y la autoestima** (interiorización de la representación de creencias, actitudes y sentimientos que el sujeto elabora sobre sí mismo en las interacciones sociales que mantiene), juicios de valor sobre la competencia para llevar a cabo algún tipo de actuación que permita lograr un determinado objetivo, referidos a las expectativas de resultados en torno a las consecuencias más probables de la ejecución (denominados **expectativas de autoeficacia**) y muy relacionados con la motivación para la acción, y la **inteligencia emocional** o capacidad para reconocer nuestros sentimientos y los de otros, motivarnos y manejar nuestras emociones y las de los demás (Goleman, 1996), que tiene efectos importantes en la autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales en el trabajo.

En cuanto al **conocimiento del entorno o contexto**, el alumno debe controlar los recursos disponibles del medio y cultura de referencia, lo cual es posible incluir en el bagaje personal mediante información profesional centrada en la oferta educativa y formativa, así como las oportunidades ocupacionales que se abren al término de los estudios obligatorios, obteniendo dicha información de guías, entrevistas y mediante la utilización de las nuevas tecnologías.

El entorno nos proporciona claves para actuar y con él se interactúa para construir proyectos, reconocer oportunidades, analizar exigencias e identificar competencias que habremos de desarrollar en el logro de los objetivos profesionales, entre las que debemos citar las competencias de exploración de la carrera, que incluye la conducta exploratoria que sustenta las actitudes y actividades de búsqueda y procesamiento de la información, permitiendo la confirmación de hipótesis acerca de uno mismo y de las relaciones con el medio circundante, para el logro de objetivos vocacionales.

En la exploración del entorno, se hace necesario, a nivel de educación secundaria obligatoria, obtener información de algunos aspectos como los siguientes (Sánchez, 2004):

- a) Conocimiento del sistema educativo y sus diferentes etapas, niveles y grados
- b) Oferta formativa relacionada con las materias optativas cursadas en la educación secundaria obligatoria
- c) Conocimiento de la estructura, requisitos y salidas del Bachillerato y de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio
- d) Posibilidades de obtención de becas y ayudas al estudio
- e) Evolución y condicionantes del mercado laboral
- f) Perfiles profesionales que se derivan de una determinada ocupación
- g) Funciones a desempeñar, niveles de responsabilidad y condiciones salariales asociada a cada perfil profesional
- h) Contextos profesionales en que tiene lugar el desempeño
- i) Perspectivas y nuevas salidas profesionales que pueden abrirse
- j) Requerimientos formativos para un determinado ámbito ocupacional
- k) Ofertas formativas que pueden encontrarse para un campo ocupacional
- l) Oportunidades para formarse y realizar prácticas en determinado perfil profesional
- m) Nuevos yacimientos de empleo para un campo ocupacional
- n) Recursos para búsqueda de empleo

- o) Recursos para localización de ofertas de empleo
- p) Recursos y procedimientos para el autoempleo en una determinada profesión u ocupación
- q) Mecanismos de promoción en un campo profesional

Además de ofrecer informaciones, se trata de lograr que cada persona integre significativamente la información que va obteniendo, sepa integrar críticamente su valor y calidad, y sea capaz de aprovecharla e incorporarla a su proyecto profesional, no sólo como nuevo conocimiento sino como elemento de comparación sobre su propio potencial profesional, y como elemento para planificar la formación y el incremento de ese potencial, en suma como criterio para la toma de decisiones de carrera.

En esta área será fundamental desarrollar la habilidad de exploración de la carrera, enfocada a las opciones educativas postobligatorias, y al mundo laboral, admitiendo que la formación permanente es una necesidad de todas las personas, en cualquier ámbito ocupacional, y que la capacidad de manejo de información del entorno combinada con la procedente del autoconocimiento, conducen a una ampliación de las representaciones profesionales y de las propias posibilidades.

El conocimiento del entorno tiene especial interés, igualmente, como contexto para el desarrollo de hábitos de trabajo positivos (asumir responsabilidades, puntualidad, terminar las tareas iniciadas sin retraso, actuación ética, mantenerse al día), de trabajo en equipo, de uso de estrategias de solución de problemas colaborativas y creativas, que también son objetivos de la Orientación Profesional (Pereira, 1995).

En cuanto a la **toma de decisiones**, viene a ser el ámbito donde confluyen las distintas informaciones y habilidades adquiridas a lo largo del proceso orientador, siendo el esfuerzo manifestado en el resto de áreas de actuación el que proporcione criterios y elementos que lleven a la toma de decisiones, que constituye un proceso que puede entrenarse y aprenderse, por lo que muchos programas de Orientación Educativa y Profesional constan de módulos para enseñar a tomar decisiones, planteándose en términos heurísticos o solución de problemas teniendo en cuenta diferentes alternativas, llevando a cabo un entrenamiento que incluya diferentes situaciones y supuestos.

En la modalidad de la Orientación Profesional, la toma de decisión trata fundamentalmente sobre itinerarios académicos postobligatorios y profesionales, habiendo de decidir dentro de un proyecto profesional, no sólo metas a corto y medio plazo, sino las estrategias a seguir para alcanzar los objetivos inicialmente propuestos, estando en la base de las habilidades para tomar decisiones fundamentadas, responsables, autónomas y realistas, la estrecha relación existente entre las decisiones académicas y las decisiones posteriores de carrera.

Un problema frecuente que los programas de Orientación Profesional tratan de prevenir es la indecisión de la carrera, a la que contribuyen la identidad personal y factores familiares; de ahí que dichos programas incluyan entre sus elementos el autoconocimiento desde el punto de vista activo y experiencial, y la exploración de las opciones posibles más allá de las facilitadas en su ámbito más cercano.

Refiriéndonos al componente relacionado con la **planificación y desarrollo de la carrera**, puede considerarse que constituye el núcleo que aporta sentido al resto de contenidos y actividades que forman parte del proceso de Orientación Profesional, ya que es necesario que los pasos que se vayan dando sean planificados y realizados en el contexto de un proyecto profesional y vital, construido por la persona, que imprima al proceso de orientación un carácter de intencionalidad y de anticipación al futuro, constituyendo una interesante interacción entre lo proyectado y la realidad en la que tiene que realizarse.

2.4.5.- Programas de Orientación Profesional

Los programas de Orientación Profesional son los más numerosos en relación a la actuación por programas en Orientación, entre 1983 y 1998 (Álvarez Rojo y Hernández Fernández, 1998), cuyas propuestas abarcan desde los aspectos básicos del aprendizaje para la toma de decisiones vocacionales hasta las estrategias prácticas para la búsqueda de empleo, la transición a la vida activa y la inserción ocupacional. En general, sus contenidos han incluido información sobre opciones educativas y profesionales, desarrollo de competencias para la empleabilidad y el desarrollo de competencias de toma de decisiones, trabajando menos otros contenidos tales como desarrollo de competencias emocionales y sociales, la construcción del proyecto profesional individual, los procedimientos de búsqueda y análisis crítico de información o un autoconocimiento más vinculado a las habilidades de desarrollo de la carrera.

Dentro de los programas aplicables al ámbito escolar no universitario podemos citar, en el ámbito español, como los más extendidos, los siguientes:

- Programa de autoayuda vocacional para la toma de decisiones al finalizar la ESO (Benavent y cols, 2000)
- De gira hacia el trabajo (Romero, 2000)
- Tengo que decidirme (Álvarez Rojo, 1991)
- Orienta Plus (Vallés, A. y Álvarez, J., 1998)
- Tu Futuro Profesional (Repetto, 1999)
- Sistema de Autoayuda Vocacional, SAV 90 (Rivas Martínez, 1998)
- Elige (Junta de Andalucía, 2005)
- ORIENTA 2005 / 2006 (Sádaba, 2005)

El programa de “**Autoayuda vocacional para la toma de decisiones al finalizar la ESO**” (Benavent et al, 2000), se inscribe en la corriente teórica que fundamenta la Orientación Educativa y Profesional en el tratamiento cognitivo de la información, entendiendo la Orientación como un proceso educativo, en el que con el asesoramiento del Orientador y del profesor tutor, el aprendizaje que realiza el alumno sobre sí mismo, su medio y los itinerarios académico – profesionales que se le ofertan, contribuye al desarrollo de la significación y comprensión de la realidad escolar y laboral, facilitando la elección y toma de decisiones académico – profesionales responsables.

Dicho aprendizaje se produce en la medida en que se actúa gracias al autocontrol que hace el aprendiz de sus viejos conocimientos para la solución de nuevos problemas, o aprendizaje ambiental reactivo, lo cual supone disponer de recursos informativos adaptados a las características de los sujetos sobre las principales áreas cognitivas implicadas en la elección, y diseñar un paradigma adecuado a la solución de problemas y toma de decisiones, eligiendo el desarrollado en los Estados Unidos por la Florida State University, que tiene en cuenta las siguientes dimensiones:

- a) Autoconocimiento: reflexión sobre las propias aptitudes, capacidades, sentimientos y valores.
- b) Conocimiento y comprensión de las opciones académicas y profesionales a las que tiene acceso el estudiante al finalizar la etapa educativa.
- c) Comprensión de sí mismo en relación con sus opciones.
- d) Conocimiento y comprensión de la situación social, económica y cultural en que está envuelto el alumno y su familia.
- e) Conocimiento, comprensión y desarrollo de las destrezas para la toma de decisiones.
- f) Metacognición: reflexión sobre la toma de decisiones y convicción de que se ha tomado la decisión coherente y responsable.

Posteriormente, Benavent Oltra, J.A.; Bayarri Roig, F.; García Blanco, J.; y Ramírez Ramírez, L. han desarrollado con el mismo paradigma un programa de orientación profesional dirigido al alumnado de Bachillerato, en formato papel y lápiz autoaplicable, con 92 páginas, denominada METODEDE.Bach.

El programa “**De gira hacia el trabajo**” (Romero, S., 1996, 1999), está orientado especialmente al alumnado que está a punto de finalizar una determinada etapa educativa y a punto de incorporarse al mundo laboral, recayendo su peso en profesores, especialmente los tutores y los responsables de orientación de cada centro.

Consta de cinco unidades didácticas:

- 1) Módulos introductorios
- 2) El diario de mi gira
- 3) Comienza una nueva gira hacia el trabajo
- 4) Planificando mi gira
- 5) Un ensayo sobre el escenario

El programa “**Tengo que decidirme**” (Álvarez Rojo, V., 1991, 1997), está dirigido al alumnado de niveles no universitarios, basado en el modelo del desarrollo vocacional y personal de Pelletier, y las aportaciones de las teorías del desarrollo de Super y las habilidades cognitivas de Guilton), trabaja las siguientes dimensiones:

- 1) Estrategias de Decisión,
- 2) Mundo escolar,
- 3) Mundo del trabajo,
- 4) Identidad Personal,

Implica en su realización tanto a profesores, alumnos como al responsable de orientación de cada centro.

El sistema de trabajo se basa en videos explicativos de los diferentes estudios y profesiones, y otro video sobre la toma de decisiones. Se trabaja tanto individual, a través de un cuaderno guía y un inventario de intereses, como a nivel grupal, comentando las características de los diferentes estudios y profesiones, y realizando trabajos de ampliación y profundización sobre las diferentes dimensiones, partiendo de la información suministrada por el programa.

El programa “**Orienta Plus**” (Vallés, A. y Álvarez, J, 1998), está principalmente destinado al alumnado de los dos primeros cursos de educación secundaria obligatoria, e implica entre los destinatarios de sus acciones a alumnos, profesores, familias y al responsable de orientación del centro. Contempla las siguientes dimensiones: Para conocerte a ti mismo, Los nuevos estudios, Sobre las profesiones, Tomar decisiones.

El programa “**Tu Futuro Profesional**” (Repetto, 1999), es un programa para la orientación vocacional, centrado en el final de la ESO que es uno de los periodos críticos para el desarrollo de la denominado carrera profesional, se compone de cuatro módulos o bloques que responden a objetivos del proceso de elección vocacional, está dirigido al alumnado de tercero o cuarto curso de educación secundaria obligatoria que tiene relativamente cerca la meta de finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria. Su objetivo es conseguir facilitar estrategias de orientación, para conseguir un mayor grado de desarrollo profesional que posibilite una toma de decisión seria y fundamentada, y el desarrollo positivo de la carrera profesional.

Los cuatro módulos de los que se compone son:

- 1) Conocimiento personal
 - a. Capacidades
 - b. Emociones
 - c. Relaciones interpersonales
 - d. Personalidad
- 2) Toma de decisiones
 - a. El proceso de toma de decisiones
 - b. Práctica del proceso de toma de decisiones
- 3) Exploración de la carrera
 - a. Intereses y aptitudes profesionales
 - b. Rendimiento académico
 - c. Valores ocupacionales
- 4) Planificación y búsqueda de información
 - a. Bachillerato
 - b. Formación Profesional
 - c. Programas de Cualificación Profesional
 - d. Consulta con la familia y el profesorado
 - e. Realizar consejos
 - f. Planificación decisional
 - g. Toma de decisiones

Existe una versión on line, de Ángel Zárate y Elvira Repetto, en la dirección:
<http://tufuturoprofesional.com>

El “**Sistema de Autoayuda Vocacional**” (Rivas Martínez, 1998, 2000), está basado en el enfoque de asesoramiento cognitivo conductual, y parte de unos supuestos teóricos en que el desarrollo vocacional se produce a lo largo de toda la vida, y la conducta vocacional forma parte del proceso de socialización y está dirigida a metas.

Incorpora entre sus finalidades las siguientes dimensiones:

- a) Conocimiento de la propia conducta vocacional
- b) Conocimiento de referentes significativos: grupos vocacionales
- c) Contraste entre diferentes indicadores
- d) Desarrollo y madurez vocacional
- e) Toma de decisiones coherentes y responsables

El programa utiliza para el logro de sus objetivos cuestionarios específicos, pruebas binarias de comparación (preferencias), tests de potencia (capacidades), pruebas de rendimiento (conocimientos) y escalas métricas y cualitativas.

El sistema de autoayuda y asesoramiento vocacional consta de siete fases, las cuales las tres primeras son obligatorias:

- 1) Desarrollo vocacional: intereses vocacionales y preferencias vocacionales.
- 2) Cognición vocacional del mundo profesional y de las distintas profesiones.
- 3) Motivaciones vocacionales: experiencias, expectativas, autoeficacia.
- 4) Indecisión o incomodidad.
- 5) Capacidades básicas para el estudio (aptitudes): verbal, razonamiento, capacidad general.
- 6) Cultura y conocimientos de ciencias y humanísticos.
- 7) Toma de decisiones, integrando la información de cada una de las fases anteriores respecto al patrón vocacional dominante, y realización itinerarios.

Los patrones vocacionales giran en torno a nueve grupos: Humanístico, Psicopedagógico, Sociojurídico, Económico – Empresarial, Biosanitario, Científico – Tecnológico, Artístico, Deportivo, y Seguridad.

Existe una versión en papel y lápiz (SAAV) y otra paralela informática, del año 2003. En cualquiera de ellas, el estudiante interpreta su conducta y toma decisiones como parte de su asesoramiento vocacional. Dicho asesoramiento parte del propio individuo, que reconoce que tiene un problema vocacional, que quiere resolver, y busca la ayuda que cree necesaria en una serie de materiales, en un marco de un proceso de enseñanza – aprendizaje autónomo, a su ritmo y autosuficiente, que permite autoaplicarse, autocorregirse y autointerpretarse sus resultados, recibiendo información completa y asequible de su conducta vocacional en cada una de las fases, pudiendo recurrir a apoyos complementarios (el apartado Saber más en el caso de la versión de papel y lápiz, o mediante palabras activas desplegadas, en el caso de la versión informatizada).

El programa “**Elige**” Junta de Andalucía (2005), es un programa de intervención en Orientación Profesional que intenta desarrollar el Plan de Orientación de Andalucía e integrar en su práctica una perspectiva que favorezca la igualdad de oportunidades ante la elección profesional. Pretende desarrollar en el alumnado aptitudes que le permitan entender el mundo laboral cada vez más complejo y aprende a situarse ante él responsable y autónomamente, así como facilitar la elección de salidas profesionales teniendo en cuenta las exigencias y condiciones del mercado laboral.

Tiene su fundamento en el modelo de activación para el desarrollo vocacional y personal de Pelletier, Noiseaux y Bujold, fundamentado en la teoría piagetiana, la psicología cognitiva, la psicología humanista y la teoría del desarrollo vocacional de Super. Parte de la hipótesis de que combinando la teoría del desarrollo vocacional (Super) y las habilidades cognitivas (Ginzberg), se puede llegar a conocer la forma en que se produce una elección profesional.

El concepto de Orientación del que parte es un proceso de búsqueda e investigación sobre sí mismo y sobre el entorno, con la finalidad de ayudar a las personas a planificar su futuro profesional, buscando soluciones de manera activa y comprometida.

Consta así mismo de cinco bloques de contenidos:

- 2) Perfil personal y expectativas profesionales
- 3) Ámbito escolar e itinerarios formativos
- 4) La toma de decisiones y la resolución de conflictos
- 5) Aproximación al conocimiento del mundo del trabajo y de las profesiones
- 6) Planificación de objetivos

Y de diez unidades didácticas:

- 1) Perfil personal y expectativas profesionales
- 2) Ámbito escolar e itinerarios formativos
- 3) Ámbito familiar
- 4) La toma de decisiones y la resolución de conflictos
- 5) Aproximación al conocimiento del mundo del trabajo y de las profesiones
- 6) Detrás de las palabras (elección no discriminatoria)
- 7) Intereses y capacidades
- 8) El conocimiento de las ocupaciones
- 9) Elijo desde la diferencia
- 10) Planificación de objetivos

El programa “**Orienta 2005 – 2006**” (Sádaba, 2005), y de cursos sucesivos, pues se actualiza anualmente, es un programa en versión informatizada dirigida al alumnado de 4º ESO, en el que se somete al alumno a una serie de cuestionarios autoaplicables sencillos, que permite en función de los intereses y capacidades del alumno, sugerirle que continúe sus estudios bien en el Bachillerato o en Ciclos Formativos de Grado Medio, para lo que facilita una amplia información de las modalidades del Bachillerato, de su estructura y de los centros que lo imparten, así como de cada familia de Formación Profesional, sus diferentes ciclos formativos, los módulos de cada ciclo formativo y los centros en donde se imparten estos estudios.

Las ventajas de este programa son el coste relativamente bajo y la posibilidad de hacer copias al alumnado, y las desventajas su sencillez y fiabilidad escasa.

Es evidente, que podemos apreciar la existencia de diferentes programas de orientación profesional, especialmente prolíficos en los últimos años, adelantando el nivel de los destinatarios, ya que al principio su objetivo era asesorar al alumnado para la elección de estudios universitarios, y en este momento pretenden desarrollar proyectos más amplios de elección de estudios de bachillerato o formación profesional relacionados con los intereses y competencias desarrolladas por el estudiante, y por lo tanto están dirigidos al alumnado de la educación secundaria obligatoria (12 – 16 años), con lo que se atiende al principio de continuidad de la orientación profesional y de la necesidad de un asesoramiento temprano.

Otro aspecto que debemos considerar es que se ha desarrollado una transformación en la presentación de los cuestionarios de intereses profesionales, del papel y lápiz al formato de ordenador, existiendo también versiones de diferentes programas de orientación profesional informatizados. La imposición de las nuevas tecnologías, el compartir un lenguaje más próximo al alumnado de secundaria, como es el lenguaje digital, con el que la mayoría del alumnado está suficientemente familiarizado, la posibilidad de almacenar la información para recuperar y revisarla posteriormente, y por lo tanto con mayores posibilidades de análisis e interactividad son argumentos a favor de estas propuestas.

Igualmente, la información existente en Internet, sobre estudios y profesiones, especialmente con respecto a estudios reglados, es una vía que debe integrarse en los programas de orientación profesional, ya que el manejo de estos recursos representa una obligación para el estudiante en su proceso de toma de decisiones.

Para terminar, resaltaremos que en la actualidad, la orientación profesional en la educación obligatoria, tanto en educación secundaria obligatoria, como en etapas anteriores, es un derecho para el estudiante y sus familias, y una obligación para el sistema educativo, que debe contar con recursos humanos bien preparados para ejercer esta función, que permitirá dotar de un valor añadido los currículos oficiales de las etapas obligatorias, permitiendo que las transiciones entre etapas o entre el mundo educativo y el mundo laboral se afronten con una mayor probabilidad de éxito.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS Y EVOLUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL.

Pueden distinguirse dos fases claramente definidas en la historia de la Orientación Académica y Profesional, una precientífica, desde la Antigüedad clásica hasta el siglo XIX, dentro de la cual pueden establecerse dos periodos: ideológico o clásico y empirista, cuyo punto de inflexión estaría en torno al Renacimiento (s. XV). La segunda fase comenzaría a finales del siglo XIX, y pueden distinguirse varios periodos a lo largo de la misma. Esta segunda fase, o fase científica arranca a finales del siglo XIX y principios del XX, con los progresos de otras ciencias próximas como la Pedagogía, la Psicología o la Psicometría. Algunos autores son partidarios de incluir contenidos ocupacionales en los planes de estudio, como Davis y Harper, en las Universidades de Michigan y Chicago.

A partir de los años 70, se impone el modelo de educación para la carrera, basados en los estudios previos de Super sobre madurez vocacional y patrones de la carrera, entendiendo la carrera como un continuo a lo largo de la vida del sujeto, en el va experimentado diferentes roles, que le influyen a la hora de tomar la decisión académica – profesional. Igualmente comienza a generalizarse la actuación por programas y una perspectiva preventiva como herramienta más eficaz para cumplir con los fines de la Orientación Profesional.

La cesión de transferencias educativas a las Comunidades Autónomas, han facilitado que algunas de ellas diseñen legislación específica de orientación educativa, que incluya objetivos relacionados con la orientación profesional, algunas como Castilla – La Mancha, apuestan activamente por un modelo integral e integrado, preventivo, habilitador y basado en el desarrollo de programas.

Es posible hablar de diferentes modalidades en orientación (familiar, escolar, social, profesional), todas ellas son matices en función del contexto donde tenga lugar la intervención orientadora, y todas ellas persiguen ayudar al sujeto a solucionar sus problemas mediante la activación de herramientas educativas.

Por su parte, encontramos una serie de principios básicos que actúan toda intervención orientadora: prevención (anticipación de problemas que puedan obstaculizar el logro de objetivos en cualquier ámbito de desarrollo del sujeto), desarrollo (proceso que facilite el desarrollo integral de la persona mejorando el conocimiento de sí mismo y facilitando el entrenamiento en la toma de

decisiones), e intervención social (facilitando que la toma de decisiones del sujeto tenga en cuenta las posibilidades del contexto, acercando progresivamente el sujeto al mismo). En los últimos años también se habla del principio de potenciación (control sobre el contexto tomando conciencia del poder del trabajo en el contexto de su vida).

Siguiendo a Álvarez González (1998) podemos encontrar varias funciones relacionadas con la Orientación: consejo individualizado, ayuda para la toma de decisiones, organización y planificación de objetivos vocacionales mediante el desarrollo de programas, facilitación información técnica sobre sí mismos que ayude a tomar decisiones, información sobre diferentes características relacionadas con las opciones que están disponibles para el sujeto, socialización a través de la práctica profesional, descubrimiento de las principales opciones que se les presentan a los sujetos, e integrando las mismas en un proceso de toma de decisiones, consulta individual de cualquier agente de la comunidad educativa a un experto en orientación, y evaluación e investigación.

Los modelos de intervención más habituales en la literatura pedagógica serían los siguientes: consejo mediante la relación individualizada entre orientador y sujeto que solicita la intervención; consulta, o asesoramiento indirecto del responsable de orientación a otros profesionales; servicios, o intervención del responsable de orientación ante una demanda bien individual o colectiva previa; y programas, planteando actividades a través de estrategias, que permitan el logro de unos objetivos relacionados con unas necesidades previamente definidas, siendo éste último el modelo más eficaz, por la posibilidad de planificación e integración en la dinámica curricular. Vélaz de Medrano (1998) apuesta por la consideración de la integración real en la práctica de los diferentes modelos.

Por otra parte, los modelos teóricos o enfoques más comúnmente expuestos en la teoría pedagógica relacionada con la orientación profesional, serían los expuestos por Crites (1974), modelos no psicológicos o ambientales, modelos psicológicos, basados en la identificación de características individuales, y modelos integrales que unen a las características psicológicas la adecuación del individuo al contexto, y la introducción de variables como el ambiente familiar, o el nivel socioeconómico.

Los modelos integrales, más importantes desde la teoría pedagógica, por su mayor poder explicativo serían el modelo de Blau, que tiene en cuenta

determinantes socioeconómicos; el modelo tipológico de Holland, con una influencia mutua entre determinados ambientes profesionales y características específicas de la personalidad de los sujetos; y el modelo sociofenomenológico de Super, que expresa la elección vocacional como un desarrollo a lo largo de la vida del sujeto, en diferentes ámbitos: familia, escuela, contexto, y ambiente laboral, donde el autoconcepto o concepto de sí mismo, y la madurez vocacional son elementos esenciales a la hora de tomar una decisión.

En la actualidad, el modelo del desarrollo de la carrera, constituye el marco teórico y el referente de intervención a la vez para integrar la orientación y el desarrollo vocacional del sujeto en un contexto educativo. El modelo de desarrollo de la carrera, está íntimamente relacionado con el concepto del proyecto profesional, como una planificación de actividades de la carrera profesional, que hace consciente al sujeto de las diferentes fases que debe afrontar para lograr sus metas (Rodríguez Moreno, 2000).

A nivel de Educación Secundaria Obligatoria es posible abordar la Orientación Profesional en cuatro ámbitos definidos (Rodríguez Moreno, 2003): formación en destrezas básicas e iniciación a las destrezas de empleabilidad; orientación de la elección de materias opcionales; desarrollo de la autonomía personal y el espíritu emprendedor; y orientación para el futuro académico y laboral.

Es conveniente, por la potencialidad que implica, la actuación por programas, que permite una planificación precisa de las actuaciones a llevar a cabo, y por tanto pueden diseñarse y evaluarse, asegurando la relación de los objetivos propuestos con las necesidades detectadas. Existen diferentes tipologías de programas de orientación profesional, según recoge Sánchez (2004): en función de su contenido, desde la perspectiva de los intervinientes en el diseño, según el grado de flexibilidad en la aplicación, en función de su vinculación institucional, en función de la situación y tipo de destinatarios, y en función de su finalidad.

En cuanto a los diferentes programas existentes en Orientación profesional, dirigidos a ámbitos no universitarios, podemos citar como los más comunes: programa de autoayuda vocacional para la toma de decisiones al finalizar la ESO (Benavent y cols, 2000), De gira hacia el trabajo (Romero, S., 2000), Tengo que decidirme (Álvarez Rojo, 1991), Orienta Plus (Vallés y Álvarez, 1998), Tu Futuro Profesional (Repetto, 1999) 6) Sistema de Autoayuda Vocacional (Rivas, 1998), Elige (Junta de Andalucía, 2005), y Orienta 2005 / 2006 (Sádaba, 2005).

CAPÍTULO III

LA ELECCIÓN VOCACIONAL EN LOS ADOLESCENTES

1.- ELECCIÓN VOCACIONAL Y TOMA DE DECISIONES

1.1.- Aproximación al concepto de Elección Vocacional

En una toma de decisiones, lo que inquieta al sujeto decisor, a su familia, y a sus profesores es el resultado, es decir la elección final entre diferentes estudios y opciones profesionales.

Esta elección refleja el punto final de un proceso más o menos extenso en el tiempo, complejo en su análisis, que tiene en cuenta múltiples ámbitos de la vida del sujeto interconectados, apoyado en informaciones significativas para el sujeto decisor, y psicológicamente costoso, pues compromete a la persona en su conjunto; aunque en ocasiones, la elección es una respuesta puntual, mecánica y sin implicaciones personales.

La confusión de la elección vocacional con el proceso de toma de decisiones, es decir denominar a una parte, la final, por el concepto que representa a todo el proceso, aunque extendida en la práctica profesional, no deja de ser una concepción errónea previa (Rivas, 2004), que refleja el error de conceptualización de la propia conducta vocacional al señalar sólo un efecto puntual y superficial, una ausencia curricular del desarrollo individual como planteamiento longitudinal del desarrollo vocacional, una falta de atención a los indicadores recogidos por la Psicología del Desarrollo para la adolescencia, o una interpretación simple de la madurez individual que deja al sujeto a merced del resultado.

A lo largo de los años, se van produciendo cambios en la elección vocacional, debidos a la evolución institucional y social existente. Así, la generalización de los departamentos o unidades de orientación en los centros educativos, ha contribuido a mejorar sensiblemente la información que obtienen los sujetos sobre las opciones que disponen al finalizar su escolaridad. Igualmente, los estudiantes tienen más recursos y un acceso más fácil a diferentes fuentes de información vía Internet.

De cualquier forma, la situación de elección es común a los sujetos que se encuentran en un mismo nivel educativo, el cual ofrece algún tipo de optatividad, y necesita una toma de decisiones en el alumnado, en torno a una serie de opciones o alternativas.

Se ha investigado sobre el complejo de variables que condicionan el proceso de la elección vocacional, siendo especialmente fértil el campo de estudio ocupado en analizar la relación entre elección vocacional y contexto cultural, y en concreto el efecto de la clase social en la configuración del sistema de valores y como condicionante del acceso a determinadas opciones laborales (Blustein, 1994; en López y Rivas, 2003).

Durante la adolescencia, dado que las habilidades cognitivas están en proceso de maduración, el proceso de toma de decisiones se convierte en una tarea especialmente difícil, más acusada en los jóvenes adolescentes (de 11 a 14 años), que tienen más problemas para encontrar nuevas soluciones, valorar la fiabilidad de los consejos y predecir las consecuencias de sus elecciones (López y Rivas, 2003).

Las diferentes elecciones que van realizando los alumnos en los diferentes niveles educativos, configuran un determinado itinerario, que forma parte de un proyecto profesional concreto, por lo tanto, los momentos de elección, constituyen situaciones que favorecen el desarrollo vocacional diferenciado, y que ponen a prueba el nivel de madurez vocacional del alumnado.

Estas situaciones de elección están insertas en un proceso de toma de decisiones, que finaliza, precisamente con la adopción de la decisión, y está afectada por un conjunto de factores de los que se conoce su incidencia y magnitud (codeterminantes), que actúan diferencialmente en cada sujeto y se manifiestan en ese preciso momento, entre los que podemos mencionar aquellos factores procedentes del propio sujeto con una amplia carga psicológica, experiencial y escolar (endógenos), y otros que reflejan los influjos de instituciones a las que pertenece el sujeto (exógenos).

Los parámetros endógenos, que muestran una incidencia en los pensamientos y emociones que el sujeto pone en marcha al analizar la información sobre sí mismo y sobre las opciones que dispone, serían los siguientes (López y Rivas, 2003):

- Incertidumbre, en función de la diversidad de opciones disponibles y por el conocimiento que se tenga sobre cada una de ellas.
- Complejidad, cuando la información es amplia, heterogénea e interdependiente, con muchas variables en juego.

- Conflicto, cuando existe enfrentamiento real o percibido entre los valores o modos de concebir una realidad con otros referentes significativos para su acción. No suele tener un origen personal, sino social, es decir tiene relación con lo que otros piensan o esperan de nuestras acciones. Por otra parte, la conceptualización del conflicto es idiosincrásica, ya que lo que para unos supone un conflicto, no lo es para otros. Este factor suele ser la fuente de mayor dificultad para la toma de decisiones, teniendo en cuenta que los adolescentes, por su autonomía limitada en diferentes ámbitos (p.e., económico), han de pactar y negociar su decisión con los padres.
- Significación, denotando intencionalidad, lo que supone la existencia de metas u objetivos que el sujeto desea y se esfuerza por alcanzar; éstos han de ser comprendidos y asumidos para lograr la implicación personal del sujeto.

Por otra parte, entre los factores exógenos, el sujeto ha de contar con las influencias del medio sociocultural, en forma de reglas procedentes de instituciones sociales, entre las que encontramos (López y Rivas, 2003):

- Institucional o escolar, en forma de exigencias o requisitos, que reflejan el tipo de configuración de la sociedad a la que pertenece el sujeto.
- Familiar, en función de la edad y dependencia del sujeto. En muchos casos el núcleo familiar es el principal proveedor de información vocacional (opiniones, preferencias, modelos), en relación a los valores, experiencias y expectativas de los padres. En cualquier caso, el efecto de este factor es de menor normatividad que el factor escolar.
- Contextuales, constituyendo este factor la forma de categorizar los factores situacionales, que aunque de origen sociocultural, ejercen una acción diferencial en cada individuo, siendo algunos de ellos los medios de comunicación, o el aprendizaje en situaciones informales.

La situación de elección requeriría una vez que el sujeto toma conciencia de la necesidad de la misma, caracterizar el problema vocacional que surge de una situación de elección, que en realidad viene definido por la existencia de una serie de alternativas sobre las que optar con igual o parecido interés para el sujeto, y que por tanto ha de analizar la información presente en la situación para decidir en consecuencia, y tomar la decisión acertada para su desarrollo personal y profesional futuro.

Igualmente la elección vocacional o decisión, sería el punto final del proceso de toma de decisiones que se ha puesto en marcha cuando el sujeto se ve envuelto en una situación de elección. Entre ambos momentos, se ubica el asesoramiento vocacional, que permite al sujeto tomar la decisión sobre el grupo vocacional (referente vocacional amplio, que agrupa a un conjunto de áreas vocacionales con cierta similitud y que incluye actividades formativas y profesionales con desempeño en actividades laborales parecidas) más adecuado a sus planes y características (López González, 2004).

En cualquier caso, el sujeto es libre a la hora de tomar la decisión, siendo conector de toda la información que ha manejado en todo el proceso de asesoramiento. Los enfoques actuales, en torno al modelo conductual – cognitivo cifra la responsabilidad del proceso y de la elección final en el sujeto, el cual tiene la información necesaria y relevante en cada fase para evaluar su situación vocacional, es consciente de la validez de los datos o indicadores recabados, y es capaz de integrar las diferentes evaluaciones en el proceso de toma de decisiones, para realizar una elección final respecto a un grupo vocacional más o menos amplio.

Una elección madura se caracterizaría por (Rivas, 1988: 15):

- Realismo, conjugando las características del individuo, la información que dispone sobre las opciones disponibles, sus intereses y motivaciones, y sus expectativas.
- Flexibilidad, aceptando sus limitaciones y potencialidades, y la acomodación a la realidad del contexto, considerando revisables las acciones emprendidas.
- Libre compromiso, asumiendo la significación personal del plan que pone en marcha el sujeto, siendo la actividad del sujeto el principal eje motor del proceso de toma de decisiones.

- Congruencia entre indicadores, disponiendo de información significativa de indicadores relevantes y pertinentes al problema vocacional.

Sólo se habrá producido una elección responsable si somos capaces de determinar las razones que la han provocado, estaríamos hablando entonces de una elección racional. La razón, es un estado mental de tres componentes – creencias, deseos e interpretaciones -, condicionados por nuestros antecedentes y emociones. Se propone por tanto, que en el proceso de toma de decisiones se haga más explícita la idea de que estamos identificando las razones que llevan a una decisión responsable (Shick, 1999; López y Rivas, 2003).

1.2.- Elección y Desarrollo Vocacional

El desarrollo vocacional, se refiere a la evolución y cambio cualitativo de la conducta vocacional, evidenciándose en los intereses, preferencias y madurez, que se agudizan, son más visibles y se estabilizan en los años de adolescencia. La instrumentación con más implicación en el desarrollo vocacional es el área de los intereses vocacionales.

Como todo tipo de desarrollo, ya sea personal o social, el desarrollo vocacional está sujeto a los siguientes principios generales (Rocabert, 2003):

- El adolescente se desarrolla a ritmos diferentes.
- El desarrollo es relativamente ordenado. La aparición de ciertas destrezas, habilidades o conductas vocacionales surgen antes que otras; es decir están sometidas a cierta progresión lógica.
- El desarrollo tiene lugar de forma gradual. Los cambios en las conductas y actitudes vocacionales necesitan tiempo para producirse.

El desarrollo vocacional se produce según las experiencias y vivencias que el sujeto experimenta en diferentes etapas, acorde con la teoría de educación para la carrera, que enfrentan al individuo a una serie de tareas diferentes y le permiten una retroalimentación que puede hacerle cambiar, modificar o mantener la representación o percepción cognitiva que tenía sobre sí mismo o el mundo vocacional.

Son varios los autores que han estudiado el desarrollo vocacional, analizaremos sucintamente, qué propuestas exponen los alumnos objeto de estudio en este trabajo, los adolescentes.

Ginzberg establece tres etapas en el desarrollo vocacional: imaginación (infancia), ensayo (adolescencia), y realismo.

En la etapa de ensayo, que el autor sitúa entre los 11 y 17 años, supone que el adolescente percibe su elección como un ensayo, y no una decisión irrevocable; es decir proceden por ensayo, saben que no controlan todos los elementos para poder elegir siendo conscientes de su continua transformación, se interrogan sobre sus capacidades, intereses y valores, y los ensayos son un medio de intentar abordar esta evolución.

Dicho periodo de ensayo, lo subdivide en tres subetapas:

- 1) Intereses (11 – 12 años), en la que la elección se funda en sus criterios o intereses momentáneos.
- 2) Capacidades (13 – 14 años), en la que los adolescentes introducen una consideración, lo que saben hacer. Sus representaciones profesionales se enriquecen, diferenciándose las profesiones en virtud de la formación que requieren para su ejercicio.
- 3) Valores (15 – 16 años), introduciendo para la elección multitud de factores: lo que quieren hacer, lo que saben hacer, lo que su situación les permite, lo que pueden esperar. A la hora de atribuir un peso a cada uno de estos factores hay que clarificar metas y valores y utilizar la clarificación para poner en orden los diferentes factores. A partir de este momento se tendrán en cuenta las ventajas y satisfacciones que conlleva el ejercicio de una profesión.

La evolución de la construcción de las expectativas relativas al futuro de estudiantes adolescentes, permite establecer tres procesos de reflexión (Dumora, 1990; en López González, 2004):

- 1) Reflexión comparativa, la cual pone en relación los elementos descriptivos procedentes del autoconocimiento con las profesiones, siguiendo un proceso de construcción de esquemas de comparación. Comienza con la comparación del adolescente con el profesional que ejerce una determinada profesión, sigue con una identificación global metafórica relacionada con sus motivaciones, para proceder a una tercera fase en la que se relacionan acciones observadas con las cualidades percibidas como necesarias para el ejercicio profesional, y finalizar con la imagen impersonal de la profesión elegida.
- 2) Reflexión probabilística, en la que el sujeto hace un cálculo entre lo posible y lo probable, progresando desde la deseabilidad, siguiendo con una relación entre el éxito exigido para las diferentes opciones con el éxito escolar actual, y finalizando con la articulación de la situación escolar actual percibida, junto con los consejos recibidos y las representaciones de las exigencias futuras de las diferentes opciones.

Dumora indica que el éxito de esta reflexión requiere un cálculo racional y convincente, que contrasta con el carácter cualitativo de las variables a las que accede el sujeto. Igualmente en esta reflexión entran en juego factores afectivos y cognitivos, como la ansiedad o las presiones del medio que desequilibran el cálculo.

- 3) Reflexión implicativa, que pone en relación los medios escolares con los fines profesionales, siendo el carácter de esta reflexión idiosincrásica, y por tanto diferente de un sujeto a otro. Las argumentaciones varían la consonancia o disonancia de esta reflexión con las anteriores.

Donald Super, al que ya hemos hecho referencia en el capítulo II, al tratar los modelos integrales de orientación, integró dos dimensiones en su teoría del espacio y del ciclo de la vida: el desarrollo del individuo a lo largo de la vida y la articulación de los diferentes roles sociales (niño, estudiante, género, trabajador, ciudadano, dentro de la familia), que aunque no son específicos de una edad cronológica, si parece que cada edad tiende a caracterizarse por la magnitud de los pesos de cada rol (Álvarez González, 1995).

Las catorce proposiciones de su teoría se reflejan en el siguiente cuadro:

1.- Los individuos son diferentes en cuanto a sus aptitudes, personalidades, necesidades, valores, intereses, rasgos y conceptos del yo.

2.- Las personas están cualificadas en virtud de estas características, cada una para un número de ocupaciones.

3.- Las características de las profesiones se explican por un conjunto de capacidades y de rasgos de personalidad necesarias para el ejercicio profesional. No obstante, la relación individuo-profesión es flexible: cada uno puede ejercer profesiones relativamente diferentes y cada profesión puede ser ejercida por individuos sensiblemente diferentes.

4.- Las preferencias y las competencias profesionales, así como, las situaciones personales y profesionales de los individuos –y, por consiguiente, sus conceptos de yo (que constituye los productos sociales)– se estabilizan, progresivamente, desde el final de la adolescencia hasta la madurez tardía.

5.- El curso de la vida (el maxi-ciclo) constituye una serie de etapas de vida donde dominan, respectivamente, los procesos de crecimiento, de exploración, de establecimiento, de mantenimiento y de desaceleración. Estas etapas pueden, en su recorrido, ser divididas en periodos que caracterizan ciertas tareas de desarrollo. Esos mismos procesos vuelven a surgir, de una parte, cuando se hacen las transiciones de una etapa a otra (por ejemplo, hacia el paso de la etapa donde domina el rol de trabajador y los procesos de establecimiento) y, por otra parte, todas las veces que la carrera de un individuo se ve afectada por hechos personales, profesionales, sociales (accidente, divorcio, paro, etc.). Se habla entonces de "mini-ciclo" comprendiendo las fases de ruptura de compromisos, de crianza, de exploración y de establecimiento.

6.- La carrera profesional de un individuo está determinada, a la vez, por el nivel socio-económico de sus padres, por sus aptitudes mentales, por su educación, por sus habilidades, por sus características personales (fundamentalmente por sus valores, sus intereses y sus conceptos del yo), por las oportunidades que se le ofrecen y por su madurez de carrera.

7.- La madurez de carrera designa la capacidad de un individuo para hacer frente, en un momento dado, tanto a las exigencias de su ambiente como a sus propias exigencias personales.

8.- La madurez de carrera es un constructo psico-social que lleva el grado de desarrollo profesional a lo largo del continuo de los estadios de la vida. Desde un punto de vista social, se puede definir comparando las tareas evolutivas que efectúa el individuo y aquellas que son esperadas para él, en función de su edad. Desde un punto de vista psicológico, la madurez de carrera puede ser definida de manera operacional comparando las fuentes cognitivas y afectivas de un individuo, con las necesarias para hacer frente a esa tarea.

9.- Se puede ayudar al desarrollo de carrera del individuo, de una parte, facilitando la maduración de sus habilidades, de sus intereses y de sus recursos para ajustarse (afrontar los recursos) y de otra, ayudándole a poner sus conceptos del yo a la prueba de la realidad y a desarrollarlos.

10.- Los procesos de desarrollo de carrera son esencialmente la formación y la realización de los conceptos del yo profesional. Es este un proceso de síntesis y de compromiso dentro del cual el concepto del yo parece ser el producto de la interacción de aptitudes heredadas, de experiencias de formación, de oportunidades dadas al individuo, de la observación y del juego de diferentes roles, y de la evaluación por los superiores y los pares de la capacidad para jugar esos roles.

11.- Los procesos de síntesis o de compromiso entre los factores individuales y sociales – entre los conceptos del yo y la realidad– son fruto de juegos de roles y de aprendizajes, que surgen de jugar roles en la imaginación, en una entrevista de consejo o a través de actividades, como pueden ser en una clase, en un club, en un empleo a tiempo parcial, o en una inserción profesional efectiva.

12.- Un individuo estará, por tanto, más satisfecho de su existencia cuando pueda realizar sus capacidades, sus necesidades, sus valores, sus intereses, sus rasgos de personalidad y sus conceptos del yo. Esta satisfacción depende del establecimiento dentro de un tipo de trabajo. En una situación profesional y en un modo de vida correspondiente a los roles que ha descubierto que le conviene en las etapas de crecimiento y de exploración.

13.- Los individuos están más satisfechos de su trabajo cuando pueden realizar sus conceptos del yo.

14.- Aunque la actividad profesional es un elemento central en la organización de la personalidad de la mayoría de los individuos, no es verdad para todos los casos. A veces, otros roles (aficiones, o responsabilidades familiares, por ejemplo) son centrales. La centralidad de tal o cual rol para un individuo dado, depende de las tradiciones sociales (fundamentalmente de los roles destinados a los hombres y a las mujeres), de la estructura de oferta de empleo en un momento dado, así como, de sus preferencias y de sus capacidades.

Cuadro 2.1.- Proposiciones de la teoría de Super et al, tomados de López González (2004: 102).

El desarrollo para Super, es descrito como una serie de etapas de la vida, correspondientes a las propias edades de los sujetos: crianza (infancia), exploración (adolescencia), establecimiento (joven adulto), mantenimiento (adulto) y desaceleración (vejez). Estas etapas constituyen el maxiciclo, advirtiendo de la importancia de las transiciones entre etapas (del periodo de prevalencia del rol de estudiante y proceso de exploración, al periodo de dominio del rol de trabajador y proceso de mantenimiento), así como los acontecimientos personales, profesionales o sociales que van surgiendo.

Siguiendo a Super, el desarrollo vocacional se rige por cuatro principios:

- a) El desarrollo procede de la actividad dirigida a objetivos.
- b) El desarrollo facilita la toma de conciencia y la orientación para la realidad exterior.
- c) El desarrollo estimula la independencia desde la dependencia.
- d) El individuo maduro selecciona y persigue un objetivo.

El adolescente, se encuentra en la etapa de exploración (ver apartado 2.2.4 del capítulo II) , según la teoría de Super, que va desde los 14 a los 24 años, y las tareas que la caracterizan son :

- 1) La cristalización de los sueños profesionales en una identidad vocacional reconocida, que se corresponde con las preferencias hacia un grupo de profesiones con un nivel de cualificación determinado.
- 2) Especificación de una elección profesional, traduciendo el concepto del yo profesional en la elección de estudio y vocación, tras una larga exploración del grupo vocacional que el sujeto ha elegido como preferente.
- 3) Implementación, o puesta en escena de la elección profesional.

Por último, según F. Rivas (2003), desde una dimensión evolutiva de la Toma de Decisiones Vocacionales, estructura el desarrollo vocacional en periodos, que van desde la decisión entre opciones amplias y generales, hasta la especialización profesional, pasando por muchos años de formación, en los que la persona protagoniza cambios cualitativos importantes en la conducta vocacional, consolida su personalidad, cristaliza sus intereses, asume diferentes responsabilidades y la madurez vocacional adolescente da paso a la adaptabilidad profesional adulto, habiendo tomado múltiples tomas de decisiones a lo largo de ese tránsito.

Rivas plantea los siguientes estadios:

ESTADIOS	Indicadores comportamentales vocacionales
<p>1º INICIAL o Coyuntura</p>	<p>La elección es percibida como obligación de decisión Conocimiento muy superficial de opciones o alternativas Gran incidencia de factores coyunturales Externalidad de la situación de elección Escasa conciencia de trascendencia vocacional de la elección</p>
<p>2º TRANSICIÓN: Indefinición y exploración</p>	<p>Representación mental superficial de las opciones o alternativas Las alternativas se aprecian, casi exclusivamente, en función de los intereses Volatilidad, inestabilidad y cambio en las preferencias Búsqueda de información con análisis exploratorios sin un plan definido Progresiva conciencia de consecuencias de alternativas La decisión tiene un carácter provisional de prueba o ensayo</p>
<p>3º CONSOLIDACIÓN: Concreción y convergencia</p>	<p>Se cuenta con conocimientos y experiencias de la propia conducta vocacional respecto a los referentes de decisión Vinculación de la conducta desde criterios amplios y globales La concordancia y congruencia respecto a indicadores manejados, rigen la decisión La decisión se realiza entre opciones de grandes áreas o grupos vocacionales</p>
<p>4º ESPECIFICACIÓN: Caracterización y reestructuración</p>	<p>Reducción de la decisión a aspectos particulares y concretos de un grupo vocacional La madurez y conocimiento de la propia conducta vocacional da estabilidad a la decisión Caracterización y reestructuración del problema decisional en detalle Se trabaja sobre información muy significativa Estabilidad y concentración sobre la opción que considera dominante Aceptación de restricciones personales o vocacionales Experiencia en el control de la ansiedad en decisiones de corto recorrido</p>
<p>5º CRISTALIZACIÓN</p>	<p>Concentración de los intereses a un ámbito reducido Conocimiento restricciones medio lleva a replanteamiento alternativas (recambio) Restricciones medio ponen a prueba persistencia de los planes La madurez vocacional se muestra como adaptabilidad académica o laboral Asunción funciones y obligaciones roles en desempeño profesional Alta estabilidad en ordenación valores laborales</p>

Cuadro 2.2.- Etapas o estadios en la toma de decisiones: caracterización comportamental (tomado de Rivas, 2003: 145).

Es evidente, que la adolescencia, como etapa vital, tiene una serie de características, que va a condicionar el proceso de toma de decisiones, debido en parte, a la limitación de experiencias y pensamiento asociados (López y Rivas, 2003):

- a) Cifrar en la racionalidad como única respuesta correcta para la decisión, lo que se traduce en la problemática de los adolescentes para compaginar la lógica de sus decisiones con los resultados de otras decisiones que siguen esa lógica.
- b) Introducción de elementos emocionales que satisfacen una necesidad, es decir se elige en función de lo que se siente más conveniente o accesible en determinada situación contradictoria. Este tipo de sesgo está asociado con la percepción de riesgo (temeridad, falta de familiaridad y falta de capacidad de control).

Un logro esencial en la adolescencia es la construcción de la identidad personal (Rocabert, 2003). Formando parte de la identidad personal, en el ámbito que nos ocupa, y estrechamente ligada a la misma, se encuentra la identidad vocacional.

El anteriormente mencionado Super define como identidad vocacional a una instancia psicosocial que evoluciona en función del cambio que se produce en la representación mental que el individuo se hace de sí mismo y del mundo vocacional. Las elecciones vocacionales, en este sentido, representan tentativas de realización de una cierta idea del yo, imagen que juega un papel importante en la formación de preferencias profesionales de los individuos (Super, 1963; en López y Rivas, 2003).

El mismo Super distingue entre identidad vocacional y autoconcepto vocacional:

- Identidad vocacional, sería la posesión de un camino claro y estable de deseos, intereses y talentos, comprendiendo los rasgos pertinentes para el ejercicio de una determinada profesión (capacidades, intereses, valores), vendría a constituirse como una perspectiva objetiva del yo vista por otros.

- Autoconcepto vocacional, se define como la constelación de atributos del yo que una persona considera pertinente en la elección de una vocación, y que puede traducirse o no en una preferencia profesional; vendría a constituirse como una perspectiva subjetiva del sujeto sobre sí mismo.

Rocabert (2003) relaciona el desarrollo del adolescente, con el desarrollo vocacional, y con la evolución de las representaciones del yo, en función del nivel cognitivo, y de sus experiencias, concluyendo que el desarrollo vocacional incluye o es parte del desarrollo de una identidad vocacional.

Por su carácter explicativo, citamos a Marcia (1966, 1980) que establece cuatro etapas explicativas del desarrollo de la identidad, que pueden ser aplicadas a la identidad vocacional:

- 1) Identidad difusa o confusa, cuando el individuo no ha realizado ningún compromiso personal respecto a una elección vocacional.
- 2) Identidad modelada o hipotecada, etapa en la que estarían situados la mayoría de los adolescentes, caracterizada por una falta de experiencia en la exploración, pero han realizado algún tipo de compromiso con metas, valores y creencias extraídas de su contexto habitual, que emergen de los padres u otras personas significativas.
- 3) Identidad moratoria, en el que el individuo no está preparado para asumir un compromiso estable y duradero.
- 4) Identidad lograda o realizada, en el que el individuo desarrolla compromisos personales permanentes y alcanza una identidad propia.

La aportación de Marcia focaliza su teoría en el estadio adolescente, sobre dos ejes contrapuestos:

- Crisis / Exploración: examen activo de oportunidades evolutivas, usos de identidad, cuestiones relacionadas con las metas y los valores, y búsqueda de alternativas personales apropiadas a metas, valores y creencias.
- Compromiso: forma que tiene el adolescente de implicarse personalmente y expresar su vinculación respecto a aspiraciones, metas, valores, creencias, y ocupación elegidas por él mismo.

		COMPROMISO	
CRISIS / EXPLORACIÓN		SI	NO
	NO	Difusa	Modelada
	SI	Demorada	Lograda

Cuadro 2.3.- Tabla de especificación del desarrollo de identidad personal en función de la exploración y compromiso personal del individuo (tomada de López González, M.L., 2004: 110)

1.3.- Definición y Modelos de Toma de Decisiones

1.3.1.- Revisión conceptual de la Toma de Decisiones Vocacionales

La Toma de Decisiones puede ser uno de los conceptos aplicados en Orientación Profesional, y en Orientación en general, de mayor actualidad, por el interés suscitado por las decisiones que los seres humanos tomamos, así como por la adecuación de las mismas a cada circunstancia.

Nos centraremos, debido a la temática de nuestro trabajo y el desarrollo de apartados precedentes, en la Toma de Decisiones Vocacionales, que consiste en la elección o decisión que adopta un adolescente como respuesta a las demandas que el sistema escolar y el contexto le exige y ofrece, y que tiene como finalidad el propio desarrollo personal y profesional futuro.

Las decisiones que toman los seres humanos a lo largo de su vida, rara vez están aisladas unas de otras, sino que dependen en gran medida de su trayectoria anterior y de las alternativas disponibles en el contexto futuro, lo que determina que cualquier modelo de toma de decisiones debe vincular la teoría con la práctica, probada a partir de la validación predictiva de resultados.

Asimismo deberá tomarse en consideración que, dados los nuevos matices adquiridos por el empleo en el siglo XXI (mayor inestabilidad, desempleo, alta movilidad, cambios frecuentes de actividad durante la vida laboral, aparición de nuevos campos de ocupación, progresiva especialización, etc.) la orientación deberá contemplar la urgencia de dotar a los estudiantes de *“estrategias que les hagan resistentes al deterioro que produce el compás de espera para la incorporación activa al mercado de trabajo, caracterizado básicamente por la alternancia de empleo, subempleo y paro”* (Santana y De Armas, 1998: 232).

Phillips (1983: en López González, 2004) analiza la toma de decisiones agrupada en tres grandes paradigmas de investigación psicológica:

- Psicofísico: Asume la existencia de estándares objetivos que se someten a evaluación o juicio personal. El problema es que la percepción de esa objetividad real, no es tal.

- **Psicométrico:** Parte de la existencia del error, puntuación verdadera, probabilidad verdadera y valor verdadero. El problema es que este acercamiento es muy limitado cuando se refiere al caso individual.
- **Procesamiento de la información:** Trata de llegar a evaluar la probabilidad de hacer juicios seguros, según la información que se maneja. El problema radica en la dificultad de delimitar la información que se conoce y la que interviene en el problema.

Hasta ahora los diferentes módulos de los programas de Orientación Profesional que abordan la toma de decisiones, lo hacen sin tener en cuenta al sujeto decisor, que conciben como un sistema general, más o menos acostumbrado y experto en procesar la información. Tampoco entran en detalle en aspectos tales como el análisis de la información en sí, ni al uso de previsión de consecuencias ni casi de las expectativas. Suelen centrarse en juegos en los que el azar es parte importante o análisis de utilidades inmediatas en función de su coste y beneficio, es decir nada que ver con la conducta vocacional (López y Rivas, 2003).

Sí parece, en cambio desprenderse algunas conclusiones que deben tenerse en consideración (Rivas, 2003):

- Hay una insuficiencia de modelos de toma de decisiones racionales, pese al principio de la razón insuficiente, dando cabida a aspectos afectivos y emocionales inherentes a las decisiones.
- La inclusión del proceso cognitivo que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta a una situación problemática, como es la toma de decisiones.
- La intervención de valores en la cualificación de opciones o en la emisión de juicios.
- La primacía de modelos dinámicos que contemplan la interacción de variables y opciones frente a un tratamiento secuencial del proceso de toma de decisiones.
- El efecto de las preferencias en la formulación de juicios.
- Es pertinente contar la variabilidad a que está sometido el proceso de toma de decisiones, por lo que se hacen necesarios procesos de revisión.

1.3.2.- Toma de Decisiones como Solución de Problemas

La toma de decisiones, se puede definir como un proceso complejo, en el que un sujeto toma decisiones ante un problema o una situación percibida como problemática, en un ambiente de incertidumbre, previa definición del problema y opciones, formulando soluciones como un proceso secuencial de acciones encadenadas actuando como condicionantes, y con proyección de futuro.

Debe entenderse como un proceso continuo de carácter cognitivo, emocional y social, que permite llegar a una solución satisfactoria, siendo imprescindible la implicación del interesado (interiorizando el problema y queriendo afrontarlo), que a través de una deliberación consciente y reflexiva llega a la decisión o elección final (Álvarez y Bisquerra, 2005).

Los aspectos propios de una toma de decisiones podríamos señalarlos de esta manera (Álvarez González, 1995):

- Se decide en un momento y tiempo determinado.
- Constituye una situación de cambio y ruptura con lo anterior, saliendo de un contexto y entrando en otro, por lo que la persona debe saber qué se va a encontrar y cómo adaptarse a la nueva situación.
- Se plantean diferentes alternativas para solucionar la situación problemática, muchas de ellas igualmente atractivas, para el sujeto.
- El adolescente decisor es el principal protagonista y responsable del proceso de toma de decisiones.
- Supone un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
- Implica una adaptación personal y social a la nueva situación.
- Comporta momentos críticos antes (percepción y clarificación del problema), durante (puesta en marcha del proceso de toma de decisiones generando y evaluando alternativas, con la puesta en marcha de aquella que se considere pertinente) y después (seguimiento y adaptación) de llevar a cabo del proceso de toma de decisiones.

- Se ponen en juego competencias de tipo cognitiva (autoconocimiento, evaluación y organización de la información, estrategias decisionales o de solución del problema vocacional planteado), emocional (autoestima, manejo y regulación de las propias emociones, capacidad de resolución de conflictos socioemocionales, sentimientos, emociones, motivaciones, valores) y social (teniendo en cuenta las personas que forman parte del contexto de referencia para el sujeto, incluyendo a la institución escolar y el propio sistema de orientación, la familia o el grupo de iguales, así como la propia competencia socioemocional, la asertividad, habilidades de comunicación receptiva y expresiva).
- Se ha de tener un adecuado autocontrol en todo el proceso, evitando la ansiedad, la inhibición o la impulsividad.

En un proceso de toma de decisiones es posible encontrar varios estilos decisionales en función de la actitud del sujeto (Álvarez González, 2005):

- 1) Activo, asume las decisiones y toma la iniciativa desde el principio, el sujeto se ve protagonista y manifiesta fuerte voluntad por implicarse en dicho proceso.
- 2) Pasivo, le cuesta afrontar la elección, viéndose influenciada por los que le rodean, intentando satisfacerles, sintiéndose seguro si otras personas respaldan su decisión.
- 3) Lógico, manifestando a lo largo del proceso un propósito definido para abordar sus propias decisiones y querer resolver sus problemas con la ayuda de sí mismo y de los demás, valorando pros y contras de forma objetiva, razonada y sin precipitación, integrando el proceso decisional dentro de su proyecto profesional y personal.
- 4) Impulsivo y emocional, guiándose por factores emocionales que intervienen en el proceso decisional más que por factores cognitivos, sin madurar los pasos que ha de seguir para adoptar la elección definitiva.

La intervención en el asesoramiento para la toma de decisiones requiere de unos planteamientos teóricos que fundamenten el proceso de asesoramiento; pudiendo hablar de dos tipologías de modelos, 1º centrados en la solución de problemas; y 2º centrados en la elección vocacional.

La toma de decisiones vocacionales, desde un enfoque cognitivo – conductual vendría a coincidir con el momento final del proceso de asesoramiento vocacional, a una persona concreta, que tiene la necesidad de resolver un problema vocacional que se le ha planteado, y que lo hace de forma activa, procurando la integración y congruencia del mayor número de posibles indicadores vocacionales que el sujeto maneja en función de su experiencia comportamental (Rivas y López, 2003).

Por ello, lo primero es saber delimitar los términos del problema: elementos que lo componen, información que maneja el sujeto, cómo analiza y estructura la situación problemática, ideas racionales o irracionales subyacentes a los planteamientos, expectativas vocacionales, y expectativas sobre el asesoramiento.

El papel del asesor será proveer información fiable y válida, favorecer la búsqueda de alternativas, apoyar e incentivar la búsqueda de opciones relevantes para la situación vocacional del sujeto, y facilitar estrategias de búsqueda de información, que le permita integrarla de forma significativa, tratando al estudiante de forma individual, respetando su libertad de decisión, potenciando la toma de conciencia y la asunción de responsabilidades en el proceso de toma de decisiones por parte del sujeto, único responsable.

Normalmente, todos los autores, mantienen las mismas fases en la resolución de un problema decisional: definición del problema, seleccionar objetivos, identificar alternativas, evaluar alternativas, decidir la alternativa idónea e implementarla.

Así pueden verse en esta tabla los pasos de la toma de decisiones vocacionales de tres autores representativos:

Krumboltz (1979)	Ardit y Rivas (1990)	Gati et al (1993)
Definición del problema	Definición del problema	Definición del problema
Establecimiento de un plan	Clarificar objetivos	Selección objetivos
Identificar alternativas	Desarrollo alternativas elección	Clarificar objetivos
Autoevaluación	Evaluar alternativas	Explicar preferencias sujeto
Valoración resultados probables	Elección mejor alternativa	Identificar alternativas posibles
Eliminación alternativas	Valorar consecuencias adversas	Comprobar posibilidad alternativa
Fijar la acción	Valorar consecuencias positivas	Reunir información alternativas
		Ordenar alternativas
		Fijar acción alternativa preferida

Cuadro 2.4.- Etapas en la solución de problemas relacionada con la toma de decisiones vocacionales (tomado de López González, 2004: 75)

La toma de decisiones vocacionales es un proceso condicionado por otros que le anteceden, por ejemplo la elección de materias optativas en la educación secundaria obligatoria.

El principio de integración y congruencia entre indicadores vocacionales preside la toma de decisiones responsable, tratando el decisor de combinar la información de las opciones disponibles con las consecuencias que se deriven de la elección vocacional, siendo fundamental que el sujeto cuente con un conocimiento fiable, válido y adecuado de las características personales y de las opciones disponibles (Fernández García, 2007).

La mayoría de las personas prevén la conveniencia de realizar ajustes o modificaciones a sus planes iniciales; en el modelo de educación para el desarrollo de la carrera, en el que se inspira este trabajo, la adaptabilidad es el punto de llegada de la madurez vocacional. La madurez vocacional en el adolescente, implica reconocerse como es, tras explorar las posibilidades y limitaciones de su propia experiencia, sus expectativas de autoeficacia y de las opciones que el medio le ofrece. La madurez vocacional en el adolescente predispone la adaptabilidad profesional del adulto.

Igualmente, debemos hacer referencia a la conducta exploratoria, o exploración de la carrera como un proceso psicológico que sustenta las actitudes y actividades de búsqueda y procesamiento de información, permitiendo la confirmación de hipótesis acerca de uno mismo y de su relación con el medio circundante, para el logro de objetivos vocacionales (Rodríguez, Sandín y Buisan, 2000; en Sánchez, 2004: 114).

Esta competencia se relaciona con las creencias sobre el mercado laboral, con las representaciones profesionales y con el desarrollo de intereses profesionales (Muñoz Sastre, 2002; en Sanchez, 2004: 114). En general, la conducta exploratoria está en la base del autoconocimiento y del conocimiento que el individuo posee del entorno, de ahí su influencia en la toma de decisiones, y también en la madurez vocacional.

El proceso de toma de decisiones puede mejorarse por medio del aprendizaje de destrezas. García Escobar y cols. (1998) proponen como mecanismos para aprender a decidir :

- La experiencia directa, enfrentándonos a tareas que impliquen decisiones.
- La orientación o toma de decisiones asistida, como proceso de asesoramiento y ayuda, que no debe sustituir a la actividad del sujeto.
- La enseñanza sistemática de estrategias de decisión, entendida como proceso cognitivo de orden superior.

Por otra parte, el proceso de orientación debe tener como finalidad, no el ayudar a realizar la elección acertada, sino a aprehender el proceso de toma de decisiones asumiendo la incertidumbre que genera el mismo (Romero, 2003), debiendo de contemplar como contenidos a trabajar: 1º aprender a anticiparse; 2º aprender a construir proyectos; y 3º aprender a actuar.

No olvidemos que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, además de instruir, habrá de prepararse al alumnado para la vida, para hacer elecciones curriculares, para aprender a aprender, y para saber afrontar los procesos de toma de decisiones y resolución de problemas, lo que requiere preparar a este alumnado no sólo desde el punto de vista competencial (saber tomar la decisión) sino también desde una perspectiva afectivo – emocional (teniendo en cuenta los aspectos emocionales que entran en juego) y social (contar con todas las personas que rodean a la persona que ha de tomar la decisión).

1.3.3.- Modelos de Toma de Decisiones Vocacionales

En el capítulo II, en el apartado 2.2.4, hacíamos referencia a que dentro de la clasificación recogida por Crites en 1974, sobre los modelos o enfoques teóricos de orientación, entre aquellos modelos psicológicos encontrábamos los modelos basados en la toma de decisiones, y hacíamos referencia a que se desarrollarían en este apartado.

Por ello vamos a analizar los modelos descriptivos, tomando como referencia a los trabajos de Tiedeman y O'Hara, y los modelos prescriptivos, haciendo referencia en este caso a los postulados de Gelatt, Katz y de Krumboltz, con la precisión de que el modelo de toma de decisiones de Krumboltz, puede considerarse como un modelo integral al incluir variables o aspectos tanto psicológicos como ambientales.

Los modelos descriptivos, que tienen como referente a **D.V. Tiedeman y R.P. O'Hara**, consideran que la toma de decisiones se produce de forma natural, a través de dos procesos, que procuran lograr la armonía del sujeto con el mundo vocacional (Sebastián, 2003 c):

- 1) Anticipación: busca la iluminación o esclarecimiento, y la cristalización de la elección.
- 2) Ajuste con el objetivo del estímulo, posibilidad de cambio a otra elección, y mantenimiento.

Por su parte, los modelos prescriptivos, apoyan la posibilidad de ayudar a tomar decisiones, empleando determinadas estrategias. Entre los autores que apoyan esta perspectiva, está **H.B. Gellat**, que propone un proceso formado por decisiones parciales (heurísticas), que requieren información adicional o datos, a las que contribuyen las decisiones anteriores, y que influyen en las decisiones siguientes, hasta llegar a la decisión final o terminal, destacando la importancia de la calidad de la información en este proceso (Sebastián, 2003 c).

En 1977, Gelatt propone el nombre de DECIDE para su teoría, en función de las iniciales de los procesos que guían la toma de decisiones: *Data, Evaluation, Counselling, In, Decisión – Making, Effectiveness*.

Otro autor representativo de los modelos prescriptivos, es **M.R. Katz**, cuyos trabajos datan de la década de los 60, y en cuya teoría incluye la importancia de los valores individuales en la toma de decisiones, exponiendo que el sujeto prioriza el valor óptimo dentro de una escala axiológica propia, antes que reparar en las alternativas, la información y las probabilidades. Esta jerarquía de valores sería el componente principal del autoconcepto, siendo la tarea del responsable de orientación hacer racional para el sujeto esta jerarquía individual. Tiene en común con la propuesta de Gellat, que la toma de decisiones sería un proceso evolutivo donde las decisiones parciales son influidas por decisiones anteriores e influyen a su vez en decisiones posteriores (Sebastián, 2003 c).

Rodríguez Moreno (1998, en Sebastián, 2003 c), establece una serie de repercusiones para el responsable de orientación de los contenidos de las propuestas teóricas de Gellat y Katz:

- La información recogida para la toma de decisiones debe ser relevante y fiable.
- La clarificación de alternativas en el momento de toma de decisiones, recogiendo y usando los datos necesarios a lo largo de todo el proceso.
- Hay que evitar en el alumnado las expectativas irreales.
- Existe interacción entre las decisiones inmediatas, intermedias y futuras.
- El orientador debe tener un buen conocimiento de las diferentes alternativas que posee el sujeto, y analizar la relevancia y fiabilidad de las propuestas.

- Una labor esencial del orientador será ayudar a clarificar la jerarquía de valores del sujeto, que se tomará como instrumento para evaluar la decisión final.

J. D. Krumboltz, a finales de los años 70, elabora una teoría denominada **modelo del aprendizaje social para la toma de decisiones**, basado en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1979), por la que los intereses, conductas y valores se adquieren y modifican de forma continua y debido a las experiencias de aprendizaje.

El modelo de Krumboltz es comprensivo, integrando la información de los diferentes planteamientos, factores genéticos y habilidades especiales que se desarrollan en el medio ambiente, las condiciones ambientales y acontecimientos, experiencias de aprendizaje instrumental o asociativo, y las aptitudes para realizar una tarea adquiridas de las experiencias de aprendizaje; de tal manera que el sujeto parte de unas características predeterminadas y se va encontrando progresivamente una serie de condicionamientos culturales, sociales y económicos que van a influir en su comportamiento, posicionándose ante ellos en función de las experiencias de aprendizaje hasta llegar a las últimas decisiones mediante un proceso circular, que trata de evitar las experiencias desacertadas y asumir las más convenientes (Sebastián, 2003 c).

Krumboltz plantea un protocolo para facilitar la toma de decisiones, desde la definición del problema, hasta la solución de nuevos problemas, pasando por el exámen de valores e intereses personales, el proporcionar una variedad de alternativas, la recogida de información de cada una de las alternativas, determinar la fiabilidad de las fuentes de información, y organizar la secuencia de pasos para tomar la decisión oportuna.

Aunque no recogidos en la clasificación de los modelos teóricos de Crites, de 1974, haremos referencia a dos modelos recientes.

Rivas recientemente (2004) modeliza un nuevo enfoque, el de la **Actividad Cognitivo Comportamental del asesoramiento vocacional**, tomando como datos, los resultados y observaciones del enfoque conductual – cognitivo obtenidos de los sistemas de autoayuda en el asesoramiento vocacional (SAAV).

También citar, el modelo de **Mayer, Caruso y Salovey**, de finales de los años noventa, al constituir un representante de los modelos que consideran la dimensión afectiva o emocional en la toma de decisiones, definiendo cuatro fases a lo largo de un continuo, que van desde: 1º la capacidad para percibir, estimar y expresar emociones; 2º la asimilación mental de las emociones, o ponerlas bajo control cognitivo, con objeto de que no impidan tomar una decisión de forma adecuada; 3º la habilidad para comprender y razonar desde las emociones; y 4º la capacidad de regular las propias emociones (López González, 2004).

Puede decirse tras detallar los diferentes modelos de toma de decisiones, que en todos ellos subyace la idea de compatibilizar o contrastar la información del propio sujeto con referentes externos. También coinciden los autores en clasificar los modelos en dos categorías: descriptivos (solución de problemas) y prescriptivos (adopción de la elección).

Los primeros señalan como se produce el proceso de toma de decisiones vocacionales, y los segundos son normativos para maximizar el acierto de la elección. Rivas (1998) apunta que aunque aparentemente los modelos prescriptivos parezcan superiores a los descriptivos no hay base para esta afirmación. La mayoría de los descritos anteriormente son descriptivos, prácticamente sólo podría clasificarse como prescriptivo el modelo teórico de Holland, y parcialmente el de Krumboltz.

Si descendemos a las variables que se tienen en cuenta en cualquiera de los modelos explicitados de toma de decisiones vocacionales, suelen ser, para ganar generalización, poco específicas o detalladas, sin descender a la instrumentación, cuantificación o ponderación de variables en el modelo. Su orientación es claramente teorizante y están más dirigidos al profesional, que en facilitar que el sujeto adolescente decida.

1.3.4.- Barreras en la Toma de Decisiones Vocacionales

Hay una serie de factores y situaciones personales y ambientales que intervienen en el proceso de toma de decisiones, obstaculizando el curso de acción diseñado por el individuo. Entre estos elementos, tenemos los siguientes:

- 1) Barreras en la toma de decisiones localizadas en sí mismo o en el ambiente (López y Rivas, 2003):
 - a. Sociointerpersonales (familia, amigos, estado civil).
 - b. Actitudinales, de base interna (intereses, autoconcepto, motivación, autoconciencia, satisfacción, tiempo).
 - c. Interaccionales (características sociodemográficas, situación económica, mercado de trabajo, experiencia, antecedentes sociales).

- 2) Indecisión vocacional

De estos factores, la indecisión vocacional ha sido objeto de aportaciones a lo largo de la literatura científica, así Dysinger et al (1950; en López González, 2004) fue uno de los primeros autores en señalar diferentes tipos de indecisión: 1º por atracción hacia diferentes campos; y 2º por incomodidad de tener que elegir entre opciones.

Parece existir un consenso generalizado en distinguir la **indecisión simple**, que corresponde a una fase normal cuando se exploran varias alternativas, y que por cautela o precaución retiene temporalmente la decisión a la espera de más información para estar en mejores condiciones de decidir, e **indecisión generalizada**, que está asociada a un grupo de características personales (altos niveles de ansiedad, locus de control externo, sentido de identidad poco definido, baja autoconfianza y autoestima, y dependencia de los padres), y que supone un continuo cambio de intereses vocacionales que bloquean la acción del sujeto con manifestaciones de indeterminación.

Para medir la indecisión de los sujetos decisores, existen varios instrumentos, así cabe citar (López González, 2004: 54):

- 1) La escala de decisión de carrera (CDS), cuyo autor es Ossipow, y que data de 1976, con cuatro factores: Evitación de la elección, Percepción de barreras externas, Acercamiento de intereses, Conflicto Personal.
- 2) Cuestionario Mi Situación Vocacional MSV, cuya autoría corresponde a Holland, y data de 1980, con las escalas: Falta de identidad vocacional, Falta de información o formación vocacional, Barreras ambientales o personales.
- 3) Cuestionario Indecisión Vocacional Compleja IVC, cuya autoría es de F. Rivas, E. Rocabert y M.L. López, data de 1998, con 38 ítems y que cuenta con las variables de: Autoconfianza vocacional, Eficacia en el estudio, Certeza, Estilo dependiente, Psicoemocionalidad y Búsqueda de Información.
- 4) Autoevaluación intensidad decisión, de 1999, cuyo autor es Corner, con siete factores: Personalidad, Falta de desarrollo, Falta de método, Falta de información, Obstáculos externos, Anticipaciones pesimistas, Infravaloración escolaridad.

2.- DIMENSIONES INTERVINIENTES EN EL DESARROLLO VOCACIONAL

La orientación educativa es considerada por nuestra legislación, ya analizada en otros apartados de este trabajo como una intervención necesaria en el marco de la atención a la diversidad, para satisfacer un derecho básico del alumnado y para contribuir a la calidad del sistema educativo.

Desde la dotación de profesionales de la Orientación en los centros educativos, se ha pasado de intervenciones orientadoras puntuales o incidentales, en momentos críticos del desarrollo vocacional del alumnado a concepciones globales y de proceso, entendiendo la Orientación como un proceso continuo a lo largo de toda la vida del sujeto (Álvarez González, 1995; Rodríguez , 2003 b; Romero, 2004).

Para que la Orientación resulte efectiva y eficiente, es imprescindible su integración en todas las etapas por las que el alumnado va pasando en el desarrollo de su madurez personal, académica y profesional, es decir, de esta manera, la Orientación se convierte en una dimensión más de la actividad educativa, que permitiría que el alumnado adquiriera progresivamente un conjunto de estrategias y habilidades que garanticen una toma de decisiones fundamentada y justificada en todos los ámbitos del desarrollo vital, y que contribuya al desarrollo de un elemento central como es su autoconcepto académico garantizando un buen ajuste con las instituciones académicas y un buen rendimiento dentro de ellas (Sebastián, 2003).

La peculiaridad de los últimos cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por su carácter de final de la escolaridad obligatoria, hace imprescindible un proceso orientador especialmente complejo, que debe atender a orientar profesionalmente al alumnado hacia el mundo productivo, por un lado, y paralelamente, atender a un carácter propedéutico que oriente hacia estudios posteriores (Pérez y Blasco, 2001).

La Orientación Académica, se encuentra pues en estos cursos de la ESO, entrelazada con la Orientación Profesional. La planificación de procesos de orientación constituye una exigencia que se deriva del hecho de que alumnos como familias suelen disponer de informaciones fragmentadas y estereotipadas, tendiendo a pensar que la oferta educativa se reduce a los estudios cursados por personas cercanas o conocidas, o que estén de moda en un momento determinado (Rodríguez Espinar, 1993).

Esta opinión del entorno social más próximo resulta determinante puesto que las preferencias o la construcción de carreras académica y profesional vendrían marcadas por una serie de rasgos personales que a su vez estarían condicionados por un conjunto de influencias sociales: el capital cultural de la familia, y las comparaciones sociales, es decir la comparación de las disposiciones personales con las de otras instituciones, personas o grupos, de modo que se conforme un determinado perfil de autoconcepto en un determinado ámbito social. Este conjunto de influencias determinan como los estudiantes construyen su identidad personal y vocacional, así como su habilidad para aprovechar los beneficios de las oportunidades del asesoramiento dentro o fuera del sistema educativo (Ecclestone y Pryor, 2003; en Fernández García y cols, 2007).

Resulta imprescindible si queremos que el asesoramiento que ofertamos desde los servicios de Orientación sea eficaz, conocer el tipo de razones y argumentos que llevan a los estudiantes a tomar sus decisiones académicas o profesionales, es decir determinar si los alumnos han desarrollado un sistema racional y fundamentado para tomar sus decisiones, o si sus elecciones se deben más bien a razones poco pensadas o improvisadas. De esta manera, será posible planificar y diseñar programas de Orientación que se adecuen al estilo personal de las disposiciones para la toma de decisiones de los alumnos.

Aún cuando la valoración de los servicios de Orientación es baja, sólo superior a la influencia de los amigos, e inferior a la influencia de la familia o de sus propias preferencias personales, la titularidad de los centros parece estar en relación con la importancia que los alumnos conceden a los servicios de asesoramiento en Orientación Académica y Profesional, no tanto la ubicación en un entorno rural o urbano. El género, la edad y la trayectoria académica también parece que muestran una relación significativa en dicha importancia, siendo más alta la valoración de las mujeres, del alumnado de 3º y 4º de ESO, y del alumnado con mayor rendimiento (Fernández García y cols, 2007). Estos mismos autores confirman que los alumnos parecen tener una idea clara de los itinerarios que le conducen a las profesiones que desearían ejercer, aunque manifiesten dudas en sus decisiones más inmediatas (modalidad de Bachillerato o Ciclo Formativo de FP que desearían hacer).

A lo largo de la literatura científica se han identificado una serie de variables como contribuyentes natos al desarrollo vocacional, que vamos a intentar definir y acotar.

2.1.- Autoconcepto

Aunque los vocablos autoconcepto, autoimagen y autoestima, en ocasiones se emplean como sinónimos, es conveniente matizar algunas diferencias conceptuales entre estos términos; de esta manera, entenderíamos por autoconcepto la noción global y más o menos estable que el individuo va adquiriendo sobre sí mismo, mientras que la autoimagen es una noción meramente cognitiva, que indica la autopercepción del sujeto, y la autoestima se corresponde con la valoración afectiva que le merece su propia imagen (Castaño, 1983).

Es cierto, que al autoconcepto contribuye la noción que el individuo posee sobre sí mismo, así como la fantasía que elabora acerca de cómo le gustaría ser, por lo que distinguiríamos entre el yo actual y el yo ideal. Por autoconcepto, entendemos pues, *la percepción de uno mismo en relación con diversas dimensiones (cognitivo – afectivas), que varían en importancia a lo largo de la vida, influida por la interacción social, la cual a su vez está condicionada por la pertenencia a determinados grupos sociales* (Rodríguez Moreno, 1995).

Super relacionó el autoconcepto con la elección vocacional, considerando que el autoconcepto general y el autoconcepto vocacional, que forma parte del anterior, se van estructurando mutuamente.

El autoconcepto se desarrollaría a lo largo de toda la vida, a través de una serie de fases (Sebastián, 2003):

- 1) Fase de exploración: el individuo nace con una serie de tendencias innatas que se modifican y estructuran en relación al medio ambiente. A nivel vocacional, el individuo explora y valora las propias capacidades tomando en consideración las exigencias profesionales.
- 2) Fase de autodiferenciación: el individuo a lo largo de su propio desarrollo, se diferencia del mundo de los objetos y de las personas. A nivel vocacional, el adolescente delimita su propia identidad, teniendo como punto de referencia el propio yo, y su grupo de iguales.

- 3) Fase de identificación: por la cual el individuo se acerca a los objetos o personas que le proporcionan gratificación. A nivel vocacional, el individuo muestra interés por los campos ocupacionales en los que percibe cierta congruencia con su autoconcepto.
- 4) Fase del desempeño de roles: por la que el individuo va desempeñando a lo largo de su vida diferentes roles, que le proporcionarán el desarrollo de su autoimagen. A nivel vocacional, la experiencia en el desarrollo de diferentes tareas y actividades, permite clarificar la elección vocacional.
- 5) Fase de evaluación de resultados: en la que la comprobación del autoconcepto surge de la confrontación constante con la realidad. A nivel vocacional, el individuo analiza el grado de congruencia entre su autoconcepto, y los requisitos y exigencias de la profesión elegida.

La influencia del autoconcepto en la elección vocacional, puede centrarse en tres aspectos (Álvarez y Bisquerra, 2005):

- a) El individuo toma decisiones preocupacionales, ocupacionales, y postocupacionales, en función del autoconcepto.
- b) Un autoconcepto objetivo y racional se traducirá en preferencias ocupacionales y se concretará en elecciones congruentes.
- c) El nivel de incorporación del autoconcepto a la profesión determina la elección y satisfacción profesional, es decir, el ajuste entre las características reales de una profesión y las capacidades reales del sujeto determinan el grado máximo de certeza en sus intereses profesionales, y por otro lado predice un alto grado de satisfacción.

El enfoque de Super, que parte del modelo de rasgos y factores, introduce el autoconcepto como determinante de la elección vocacional y asume posteriormente que la elección profesional es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida, encajando los planteamientos expuestos en un enfoque del desarrollo de la carrera integral y comprensivo, que tuviera en cuenta la multidimensionalidad de factores psicológicos, sociales y económicos que intervienen en la elección vocacional, de los cuales en un principio se creía que eran los factores psicológicos los que tenían un mayor protagonismo, pero conforme se fue desarrollando el enfoque, fueron cobrando mayor importancia los determinantes sociales (Hernández, 2001).

En las teorías del desarrollo de la carrera, o evolutivas, tienen como característica más destacable la consideración de la decisión vocacional como un proceso que dura toda la vida y se desarrolla a lo largo de ciertas etapas (crecimiento, exploración, establecimiento, sostenimiento y declinación) caracterizadas por la realización de tareas, y que es indisociable del desarrollo general de la persona.

Estas teorías otorgan un papel crucial al autoconcepto, como factor principal del desarrollo de la carrera. En la conformación de este autoconcepto influyen decisivamente los factores ambientales, particularmente los modelos de roles significativos para cada persona; asimismo incorporan los hallazgos del enfoque de toma de decisiones de carrera, considerada como un proceso por el cual desarrollamos el autoconcepto a través del trabajo, el aprendizaje y las actividades de tiempo libre (Sánchez, 2004).

Según el enfoque de Super, el desarrollo de la carrera es un proceso continuo, íntimamente ligado al desarrollo personal, a través del cual el individuo elige aquella ocupación que le permite desempeñar un rol consistente con su autoconcepto, siendo la elección vocacional el resultado de todas las experiencias evolutivas de la persona, influyendo en las decisiones que se toman en momentos cruciales, el resultado de la interacción entre determinantes situacionales y personales, y las diferentes experiencias vividas.

2.2.- Expectativas de autoeficacia

Uno de los conceptos teóricos y prácticos más útiles en el ámbito educativo ha sido el de autoeficacia, formulado por Albert Bandura en 1977.

Las expectativas de autoeficacia o la percepción que las personas tenemos en un determinado momento sobre nuestras capacidades para enfrentarnos a determinadas tareas, es una variable de tipo cognitivo que actúa como mediadora en la respuesta del individuo, tanto en su dimensión cognitiva, como en la conductual y socioafectiva (Lozano, 2002).

En 1983 Taylor y Betz, desarrollaron el concepto de autoeficacia en relación con el propio proceso de toma de decisiones profesionales, aportando el diseño y validación de una prueba que operativizaba dicho constructo, la *Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisiones de la Carrera Profesional (Career Decision – Making Self – Efficacy Scale)*.

La autoeficacia se configura como un elemento central en la forma de aplicación de la Teoría Social Cognitiva, y se define como la creencia de la persona acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados, variando estas creencias en función del tipo de demanda (social, ocupacional, familiar), sin que podamos afirmar que pueda constituir un rasgo global, sino un grupo de creencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciados (Lozano, 2002).

La creencia de control y competencia sobre determinadas situaciones facilita el comportamiento humano, al sentirse el individuo confiado en sus propias posibilidades, convirtiéndose así la autoeficacia en un potente mediador del comportamiento y el cambio, e incluso una potente variable predictora, al conocer la relación ente la alta percepción de autoeficacia y la autoestima, motivación y persistencia, así como la baja percepción de autoeficacia y la depresión, ansiedad, indefensión y baja autoestima (Bandura, 1987).

Este constructo psicológico, con claras raíces cognitivas, aparece cuando el individuo es capaz de reflexionar sobre sus experiencias pasadas, evaluarlas según criterios de eficacia, y proyectarlas en relación a opciones vocacionales y profesionales.

Puede aparecer en la adolescencia, y tras sucesivos ensayos y experiencias, adquirir un realismo que sería útil para la toma de decisiones académico – profesionales. Uno de los principales postulados de la Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1997) señala que expectativas de autoeficacia son determinantes cruciales de la conducta de iniciación y persistencia.

Al constituir las expectativas de autoeficacia ideas que mantienen los propios individuos sobre sus propias competencias, que estiman suficientes para salvar los obstáculos que la opción vocacional demande, es importante analizar la autoeficacia que uno se asigna a la hora de realizar determinadas actividades, al influir en la evolución y consolidación de los intereses vocacionales y en el desarrollo profesional futuro. Por ejemplo, por mucho que a uno le interese algo, si no se siente capaz de realizarlo, es difícil que se dirija hacia ello. La investigación con este constructo, en la revisión que hace Spokane (1991), señala su relación con el autoconcepto, con los intereses vocacionales, el dominio académico, la indecisión vocacional, el logro en tareas conocidas, y con los estereotipos profesionales o de género.

Aunque se puede apreciar dependencia de las expectativas de resultado respecto a los juicios de eficacia, en función de que los resultados esperables se nutren de los juicios de autoeficacia, no deben confundirse las expectativas de eficacia (juicio referido a la capacidad para lograr cierto objetivo) con las expectativas de resultados (cognición o creencias sobre las consecuencias más probables de una ejecución o un acto).

Igualmente, la autoeficacia puede formar parte del autoconcepto general de la persona, pero el autoconcepto hace referencia a una imagen global, mientras que la autoeficacia se parcela en función de la actividad. El autoconcepto se nutriría de informaciones sobre las capacidades de la persona, para que ésta genere expectativas de eficacia. Igualmente, la autoestima, hace referencia a una valoración de la propia imagen, pero no hay que confundirla con las expectativas de autoconfianza, pese a que un juicio positivo sobre la competencia de un sujeto para realizar un acto puede influir sobre su juicio de valía general, no necesariamente sentirse eficaz en sinónimo de sentirse valioso. Por otro lado, es habitual que el individuo oriente su acción hacia situaciones en que se sienta eficaz y valioso.

Las creencias que el individuo sobre sus capacidades operativas funcionan como un conjunto de determinantes de su conducta, de sus patrones de pensamiento y de las reacciones emocionales que experimenta ante situaciones difíciles (Bandura, 1987).

La autoeficacia es posible modificarla a través de los siguientes mecanismos (Bandura, 1987):

- Experiencia, poniendo en práctica actuaciones que permitan experimentar y evaluar el grado de éxito o fracaso de nuestro comportamiento como consecuencia del ejercicio de nuestras competencias, habilidades y conocimientos. Las experiencias de éxito o fracaso cobran especial importancia como fuente de información y retroalimentación. Una vez que la autoeficacia es firme, se generaliza a otras situaciones similares.
- Aprendizaje vicario o modelado, observando la experiencia, comportamiento y consecuencias en otras personas.
- Persuasión verbal, a través de la expresión verbal explícita sobre la competencia de una persona en un determinado área, lo que permite aumentar el esfuerzo a la hora de resolver una situación.
- Feedback fisiológico, activaciones somáticas ante determinadas situaciones, como niveles de ansiedad, pueden interpretarse como el sujeto como signos de ineficacia y vulnerabilidad, inhibiendo conductas competentes para resolver dichas situaciones. El estado fisiológico puede variar en función del tipo de actividad, de la interpretación de la persona, del significado que se otorgue a las situaciones, de las experiencias pasadas, de la naturaleza de la tarea, de las inferencias causales, de factores sobresalientes de la situación o del estado de humor de la persona.

Evolutivamente, los niños desarrollan un sistema causal que podemos definir en función de su tipo de procesamiento cognitivos, y de sus experiencias con su entorno.

El sujeto, antes de los dos años, es capaz de fabricar una representación mental de algunas situaciones y anticipar su conducta para conseguir unos fines; siendo este proceso de vital importancia, ya que el reconocimiento de una eficacia causal exige autoobservación y darse cuenta de que las acciones desarrolladas parten de uno mismo, aprendiendo relaciones de contingencia entre conducta y efectos al repetir experiencias.

Los niños que consiguen controlar los acontecimientos del entorno prestan mayor atención a la propia conducta y desarrollan una mayor competencia para el aprendizaje de nuevas respuestas eficaces, por lo que puede concluirse que el papel del desarrollo de la capacidad de representación y el control sobre el entorno social van a jugar un papel importante en el desarrollo inicial de la autoeficacia (Lozano, 2002).

El desarrollo de la autoeficacia durante la adolescencia juega un papel esencial en el futuro del individuo. El rol que representa la percepción de eficacia durante este periodo, observando las demandas a las que ha de enfrentarse el adolescente, y asumiendo responsabilidades en todos los aspectos de la vida (emocional, profesional, social y moral) le va a requerir el dominio de nuevas habilidades para afrontar en su mayoría decisiones que van a tener una repercusión clara sobre su futuro.

Las experiencias de eficacia que hayan configurado durante su infancia pueden liderar algunas de sus acciones, sin embargo, la seguridad en las propias capacidades para desarrollar acciones concretas que se le exigen como tomar decisiones vocacionales, van a determinar el curso de su desarrollo personal.

Muchas de las autopercepciones de eficacia sobre las demandas laborales, de vida de pareja, sociales que se inician en la adolescencia van a constituir un determinante motivacional importante para el logro de competencias y éxitos durante la edad adulta. Por otra parte, las actividades profesionales dependen de competencias cognitivas y sociales, y pueden requerir años para el dominio de las mismas, estimándose los sujetos competentes o eficaces en determinados ámbitos de actuación y no en otros.

Entre las capacidades para desarrollar una profesión (liderazgo, afrontamiento del estrés, trabajo en equipo, habilidad de planificación), es importante tener en cuenta de estrategias como el esfuerzo y persistencia en la consecución de los objetivos, o la seguridad para afrontar nuevos retos profesionales y sociales, de tal manera que la autoeficacia percibida orientada a determinados campos científicos y profesionales orienta la elección profesional, ampliando su espectro y estimulando una elección libre.

Hay investigaciones que relacionan el estilo o patrones de crianza de los padres, con el nivel de independencia mostrado por los hijos en sus tomas de decisiones (Guerra y Braungart – Rieker, 1999; en Lozano, 2002), concluyendo que los padres al estimular el número de experiencias a que se enfrente el niño, permitirán un desarrollo más sano de sus competencias, aportándoles seguridad para enfrentarse de forma racional a los diferentes retos que se presenten en la vida.

Otros entornos sociales que influyen en el desarrollo de las expectativas de autoeficacia sería el grupo de iguales, que proporciona un marco único para estimular los procesos de comparación social y verificación de eficacia de aquellos sujetos más competentes de la misma edad así como para formar agrupaciones del alumnado en función de los intereses y la similaridad entre los niños. Y no puede obviarse el papel de la escuela, que proporciona la posibilidad de enfrentarse a problemas cognitivos y sociales siendo la estructura de la clase, el trato personalizado y la adaptación de los profesionales a los alumnos y sus capacidades, herramientas para el desarrollo de una autoeficacia sana.

Por su parte, Hackett y Betz (1981; en Lozano, 2002) plantean un estudio de la autoeficacia en la relación a competencias profesionales en relación al género, observando que los objetivos y metas profesionales se ven influidos por las autocreencias personales sobre la propia competencia en diversas áreas, hecho que explica que las opciones de carrera de las mujeres se vieran seriamente limitadas a áreas de letras frente a las decisiones de los hombres. Este juicio sobre la eficacia personal de uno mismo en relación con el amplio rango de comportamientos implicados en la elección de carrera y toma de decisiones, se denomina autoeficacia en la elección de carrera (Lent y Hackett, 1987), que conviene diferenciar de la autoeficacia vocacional (eficacia percibida de los sujetos sobre sus capacidades en relación a tareas relacionadas con dominios profesionales específicos).

La autoeficacia en la elección de carrera, no va a repercutir en la elección sino en el proceso de toma de decisiones, constatando que altos niveles de autoeficacia permiten analizar de manera realista un número más amplio de opciones académicas o profesionales. Que el sujeto experimente una autopercepción ajustada y alta de sus competencias en la toma de decisiones vocacional, es decir que considere que posee buenas capacidades para: 1º planificar una toma de decisiones, 2º resolver problemas, 3º autoevaluarse y conocerse a sí mismo, 4º explorar y buscar información académica o profesional, y 5º seleccionar metas, puede contribuir al desarrollo de una respuesta vocacionalmente madura.

Desde la teoría social cognitiva, y su constructo derivado de autoeficacia, se reconoce el valor mediador del mismo, en la elección de carrera, subrayando el papel de las competencias propias del sujeto en el desarrollo de una elección vocacional, estimando la existencia de una figura mediadora entre las competencias reales y el desarrollo del proceso: la autoeficacia en la elección de carrera.

Las competencias para la elección de carrera constituyen uno de los cuatro factores expuestos por Crites en su modelo jerárquico de la madurez vocacional (consistencia, realismo, actitudes de la elección de carrera, competencias para la elección de carrera), por lo que no es posible considerar que las implicaciones que se puedan derivar del estudio de dicha variable y modelo, vayan a ser predictoras de la totalidad del constructo de madurez vocacional del sujeto, pero sí un factor importante, y sobre el que se puede intervenir con mayor facilidad, operando las creencias de autoeficacia de forma conjunta sobre cuatro procesos: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Lozano, 2002):

- a) Procesos cognitivos: la elección de una carrera implica elegir una profesión y un estilo de vida profesional, es decir se trata de una conducta que persigue una finalidad y que está regulada por pensamientos anticipatorios que incluyen objetivos deseados, que están influidos por autopercepciones de las capacidades. Cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores serán los objetivos definidos por sus deseos de realizar una elección profesional satisfactoria y más firme el compromiso.

Con la elección vocacional se pretende desarrollar un proceso de afrontamiento de la tarea eminentemente racional, lo que requiere una fuerte sensación de eficacia, que perciba la situación como un reto y desarrolle un pensamiento analítico y estrategias orientadas a la tarea, evitando estilos de afrontamiento emocionales.

- b) Procesos motivacionales y afectivos: las creencias de autoeficacia juegan un papel clave en la autorregulación de la motivación, siendo ésta un elemento necesario para la acción que conlleva el proceso de elección. Estas creencias de eficacia contribuyen a dicha motivación determinando las metas que establecen las personas, la cantidad de esfuerzo que invierten, el tiempo que perseveran ante dificultades y su resistencia a los fracasos. Entre las principales implicaciones de índole afectiva podemos citar la activación de la ansiedad, si percibe incontrolable la situación de elección profesional, teniendo un valor nuclear los procesos cognitivos para el control de la misma.

La elección de carrera, es un proceso que debe ir asumiéndose y ejerciéndose a lo largo de la vida, y que supone un esfuerzo para la persona, la ejercitación y desarrollo de una serie de habilidades y recursos, la inversión de un tiempo y la asunción de responsabilidades no exentas de riesgo, todo lo cual nos remite a que como cualquier otra tarea requiere de una cierta motivación, mas aún cuando las repercusiones poseen cierta trascendencia. Dicha motivación supone el sentimiento de eficacia en aquellas metas que queremos conseguir.

Desde la actuación de los servicios responsables de la Orientación Académica y Profesional, se ha de facilitar el desarrollo de competencias cognitivas como de índole personal y social, para fomentar la madurez vocacional de las personas, lo cual nos remite a actuaciones en que se favorezca el desarrollo de una autopercepción de eficacia sobre las competencias para elegir una carrera, y el desarrollo de competencias para la elección de carrera, sirviendo para este objetivo las definidas por Crites en su modelo de madurez vocacional, y que serían las siguientes: *Autoevaluación, Resolución de Problemas, Búsqueda de Información, Selección de Metas y Planificación.*

Dichas competencias se pueden lograr integrándolas en programas de Orientación para el desarrollo de la carrera, en los que se tenga presente una gestión de la orientación que ayude a adquirir destrezas básicas para la vida y para el trabajo, desarrollando y potenciando estas habilidades a través de la experiencia y vicaria, no limitándose al desarrollo de competencias de elección profesional, sino contemplando el desarrollo de una autoeficacia en las habilidades para la vida y para el trabajo como elemento mediador entre el proceso de elección de carrera y los resultados obtenidos.

Jarvis (2001) presenta un programa denominado *The Real Game* (el juego real) señala un mapa de competencias agrupadas en tres áreas o ámbitos:

- Área A: Gestión Personal
 - o Construir y afianzar una autoimagen positiva
 - o Interactuar de manera positiva y efectiva con los otros
 - o Cambiar y crecer en todas las facetas de nuestra vida

- Área B: Exploración Académica y Laboral
 - o Participar en el desarrollo de metas laborales como personales
 - o Localizar y usar la información académica / laboral
 - o Comprender la relación profesión – sociedad y economía

- Área C: Elaboración del Proyecto Profesional
 - o Crear y mantener el trabajo
 - o Construir nuestra vida tomando decisiones óptimas
 - o Mantener la balanza entre roles laborales y personales
 - o Entender la naturaleza de los cambios vitales y profesionales
 - o Gestionar el proceso de construcción de nuestra vida y trabajo

Para el desarrollo de esas expectativas de autoeficacia, así como para el desarrollo de competencias para la elección de carrera, es fundamental la actuación de los agentes educativos, el papel de la Orientación Profesional en el Proyecto Educativo de los centros, y los aspectos que se concreten de la misma en los Planes de Orientación y en las Programaciones Anuales de los centros.

También el profesorado puede contribuir a generar expectativas de autoeficacia proporcionando experiencias de éxito, dejando claro los objetivos y formas de proceder ante las tareas propuestas, facilitando modelos significativos que desarrollen las competencias cognitivas y actitudinales requeridas para el desarrollo de determinadas tareas, enviando mensajes positivos al alumnado sobre sus capacidades y recursos, proporcionando puntos de apoyo, o evitando asociar reacciones negativas al trabajo académico o a las experiencias que se proporcionen sobre el mundo laboral.

Tampoco podemos obviar la intervención de la familia, facilitando un entorno favorecedor de la asunción de responsabilidad conforme a su proceso de elección, independencia, autonomía y reflexión, proporcionando mensajes verbales y no verbales de confianza en su desarrollo, clarificando valores y facilitando el desarrollo de una autoimagen positiva.

Existe una prueba para medir las expectativas de autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera, denominada CDMSE (Career Decision – Making Self – Efficacy Scale), elaborada por Taylor y Betz, que data de 1983, que tomando como base la teoría social cognitiva de Bandura y la teoría de la autoeficacia, asume las cinco variables propuestas por Crites, como identificadoras del factor competencias en la elección de carrera, dentro de su modelo de madurez vocacional. La prueba, consta de 50 ítems, distribuidos en 10 ítems por cada una de las cinco escalas (*Resolución de Problemas, Planificación, Información Ocupacional, Autoevaluación y Selección de Metas*), en donde los sujetos evalúan su autopercepción de capacidad en cuanto a las tareas que se describen en cada ítem utilizando para ello una escala de Likert en un rango 0 (ninguna capacidad) a 6 (muchísima capacidad).

2.3.- Intereses Profesionales

Los intereses profesionales han sido el fundamento de la psicología vocacional y de la Orientación Profesional desde comienzos del siglo XX, pudiendo citar entre los pioneros en este campo a autores que publican sus obras en la década de los años treinta como Fryer, Kuder o Strong.

Entre los factores que determinan el desarrollo de los intereses podemos citar: 1º predisposiciones genéticas, 2º influencias medioambientales y sociales, 3º los propios rasgos de la personalidad, 4º motivaciones, impulsos y necesidades, y 5º expresión del autoconcepto (Hansen, 1984; en Hernández, 2001).

Diferentes investigaciones con gemelos monozigóticos (Liken y cols, 1993; en Hernández, 2001) expresan al menos alrededor de un 40% de la varianza de intereses profesionales procedentes de determinantes genéticos, así como al menos, un 50% de esa varianza debida a influencias ambientales y errores de medida, por lo que es posible considerar que la variabilidad genética de la especie, expresada como resultado de su interacción con el medio sociohistórico en la variabilidad fenotípica de los individuos, tiene un efecto directo en las predisposiciones con las que un individuo se va a enfrentar a los estímulos socioprofesionales del medio cultural donde se produce el desarrollo como persona humana.

Por tanto, la componente genética ha de estar presente en toda teoría que intente explicar los mecanismos que intervienen en el desarrollo y cristalización de los intereses de los individuos, no tanto como condición única suficiente, pero sí como condición necesaria que establece significativamente los potenciales que habrán de poderse hacer realidad en función de la estructura de oportunidades que una concreta organización social haga posible para los diferentes individuos (Hernández, 2001).

Según la **teoría clásica de los intereses profesionales** (Fryer, 1931; en Hernández, 2004), los intereses serían el producto de la interacción entre las aptitudes heredadas y los factores endocrinos (en el sentido que afectan a la masculinidad y feminidad), por un lado, y las experiencias, oportunidades ofrecidas por el medio, y los valores sociales por otro lado. Es el aprendizaje por asociación, el fundamento de este enfoque clásico.

De acuerdo con Strong, un interés es expresión de la reacción del sujeto ante el medio ambiente, por lo que al comportar reacciones a objetos específicos, son forzosamente adquiridos, y pueden ser modificados por la educación, aunque al inicio de la edad adulta pueden estar suficientemente cristalizados y mantienen una gran estabilidad a lo largo de la vida.

Para Super (1967; en Hernández, 2004), los intereses son el producto de la interacción de los determinantes personales (herencia, aptitudes, constitución somática) y los influjos culturales (estatus socioeconómico y ambiente social). El interés es un tipo de motivación socialmente aprendida, por lo que debido a la estabilidad de la dotación hereditaria y del medio social los perfiles de los intereses suelen permanecer constantes. Esta estabilidad sufre un aumento en la adolescencia, debido a la multiplicidad de oportunidades, de mecanismos de identificación, y de la aprobación social.

El papel de la Orientación Profesional en esta teoría clásica de los intereses profesionales, es meramente de ajuste de los sujetos a los contextos socioprofesionales existentes, considerando a éstos inmutables.

La **teoría del aprendizaje social** de Bandura, ya citada anteriormente, en el apartado sobre las expectativas de autoeficacia, abre las puertas a una nueva comprensión del desarrollo de los intereses superadora de las posiciones neoconductistas, destacando en este enfoque el papel del pensamiento autorreferente en el funcionamiento psicosocial del individuo. Este enfoque no acepta el influjo determinista de las variables de contexto sobre los intereses profesionales de los sujetos, sino que son las personas las que construyen sus pensamientos en interacción con sus experiencias y es desde estos procesos cognitivos mediadores desde donde se explica el nacimiento de los intereses.

Ha quedado claramente establecido el hallazgo de entre cinco y doce factores principales, componentes de la estructura de los intereses, sirviendo como referencia el modelo de Holland, formulado a mediados de los años ochenta, que formuló una figura hexagonal con los factores: Realista, Intelectual, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional (RIASEC en función de las iniciales de cada uno de los seis factores), de acuerdo con los distintos tipos de personalidad vocacional. Estos tipos del modelo están más relacionados los tipos adyacentes y menos relacionados con los opuestos. Este es un modelo espacial, multidimensional, que especifica las interconexiones entre todos los elementos.

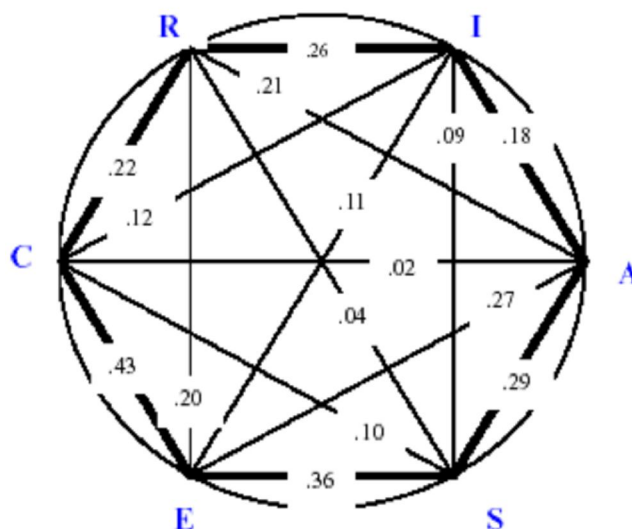


Fig 2.1. Modelo hexagonal para la interpretación de las relaciones inter e intra clase de los seis tipos de personalidad vocacional de Holland

Este modelo ha servido para encontrar después diferentes tipos de variaciones al mismo; en este sentido Gati (1982; en Hernández, 2001), propone la división en tres grupos las seis categorías establecidas por Holland (RI AS EC), encontrando un ajuste superior en su estructura. Así mismo, Prediger y Vasyckle (1992; en Hernández, 2001), redujeron los seis factores de Holland a dos dimensiones (gente – cosas, ideas – datos) y un tercer factor (response bias). Posteriormente Tracy y Rounds (1993; en Hernández, 2001) volvieron a defender la solidez del modelo de Holland frente al de Gati.

La medición de intereses profesionales, combina la medición de intereses inventariados con intereses expresados (preferencias vocacionales), para estimar adecuadamente la congruencia como indicador de fiabilidad intrasujeto de cara a su función en los procesos de orientación profesional. Para Borgen (1988; en Hernández, 2001), los tres grandes inventarios en el ámbito anglosajón son el *Strong Interest Inventory (SII)*, que data de principios de los años treinta, revisado en 1994, con 317 ítems, que recogían información de 211 ocupaciones, siguiendo el modelo de Holland, el *Kuder Occupational Interest Inventory (KOIS)*, cuya última revisión data de 1991, y que incluye 109 ocupaciones y 40 opciones vocacionales que permiten obtener diez áreas de interés a través de contestar el sujeto a ternas de 100 ítems, y el *Vocational Interest Inventory (VPI)* de Holland, que se utiliza junto con la *Self-Directed Search (SDS)* o Búsqueda autodirigida, cuya última revisión, de 1994, en la que colaboró el propio Holland contiene 228 ítems, que el sujeto puede autoaplicarse y autocorregirse identificando posibles grupos de ocupaciones.

En España, los principales inventarios de intereses profesionales comercializados y utilizados han sido los siguientes (Rivas, 1995: 190 - 202):

- Cuestionario de intereses profesionales (CIPSA, Scara y Andrade, 1985)
- Cuestionario de Intereses Vocacionales (CIV, Rivas y Martínez, 1987)
- Inventario de Intereses Profesionales de Thurstone (IP, 1986)
- Registro de Preferencias Vocacionales Forma C (Kuder, 1986)
- Cuestionario de Intereses Vocacionales y Preferencias Vocacionales (forman parte del SAV 90)
- Preferencias Profesionales Nivel Medio (PPM) y Nivel Superior (PPS), 1988
- Intereses y Preferencias Profesionales (IPP, 1993)

Para nuestro trabajo hemos utilizado el cuestionario de intereses profesionales *Cuestionario de Áreas de Intereses Básicos Profesionales*, CIBAP 2000, de Vicente Hernández (2001).

Los intereses profesionales muestran permanencia y poca influencia del entrenamiento vocacional y experiencias como para asegurar que nos permiten predecir los comportamientos vocacionales futuros (Strong, 1943; en Hernández, 2004). Por otra parte entre la mitad y dos tercios de los estudiantes universitarios entran en carreras que fueron predichas con anterioridad utilizando el Inventario de Intereses de Strong, y que las variaciones producidas fueron debidas al estatus socioeconómico, la estabilidad emocional, la estabilidad de los intereses y la satisfacción con la Universidad donde debían cursar sus estudios (Hernández, 2001).

La edad es el factor más decisivo en la maduración de los intereses vocacionales, así todos los estudios revelan que la estabilidad de los intereses aumenta con la edad de los sujetos, mientras que desciende conforme se incrementa el intervalo entre las dos medidas de intereses (Castaño, 1983). Los intereses, a partir de su cristalización no dependen de la edad, se estabilizan a partir de los 25 años, y apenas variarán con la experiencia del adulto, mostrando mayor estabilidad en los grupos de mujeres que de hombres (Hansen, 1988; en Hernández, 2001).

Hay diferentes estudios que ponen en relación los intereses profesionales con otras variables significativas para la psicología vocacional y para la Orientación Profesional; entre otros se encuentran relaciones bajas, en torno al 0.20 entre congruencia de intereses profesionales y satisfacción profesional (Tranberg et al, 1993; en Hernández, 2001).

Se han podido establecer relaciones débiles a moderadas entre intereses profesionales y personalidad (Hansen, 1984; en Hernández, 2001), aunque se encuentran relaciones entre algunos grupos de intereses con respecto a algunos tipos de personalidad (intereses de investigación y artísticos con el tipo de personalidad abierto a la experiencia, o intereses sociales y emprendedores con tipos de personalidad extravertida, Costa y cols, 1984; en Hernández, 2001). En este sentido, siempre que se utilice el modelo de personalidad de los cinco factores (Costa y cols, 1992; en Hernández, 2001: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad), se encuentran hallazgos más sólidos, sin llegar a ser consistentes, lo que sin duda pone en duda al modelo de Orientación Profesional de Holland que consideraba el ajuste entre los intereses profesionales con respecto a los tipos de personalidad como algo fundamental.

Hay diferentes estudios que determinan una relación significativa entre intereses profesionales y aptitudes, en especial siguiendo el modelo de Holland (Randhal, 1991; Swanson, 1993; en Hernández, 2004).

Silván Ferrero y cols (2005; en Fernández, 2007), utilizando el cuestionario CIPSA, cuya autoría corresponde a Fernández Seara y Andrade), con estudiantes de cuarto nivel de Educación Secundaria Obligatoria, muestra un conocimiento previo de los estudiantes sobre el mundo del trabajo, destacando los intereses relacionados con los campos profesionales de la enseñanza, la publicidad, y los mandos intermedios de diferentes ámbitos profesionales.

En los últimos años, se ha intentado establecer la relación existente entre intereses profesionales y expectativas de autoeficacia, encontrando resultados moderados (Hernández, 2001). En cualquier caso, las experiencias de aprendizaje de dominio y éxito en una determinada materia, determinan significativamente las expectativas de autoeficacia hacia la misma.

El éxito aumenta las evaluaciones positivas de eficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente si se producen al principio de la actividad, no reflejando la falta de esfuerzo, o la existencia de circunstancias externas adversas. Una vez establecida la autoeficacia, tiende a generalizarse a otras situaciones (Bandura, 1977).

La investigación y las teorías sobre la naturaleza de las relaciones entre intereses profesionales y autoeficacia culminaron con un modelo sociocognitivo de intereses profesionales (Lent et al, 1994; en Hernández, 2001), definiendo los mismos como patrones de conducta que recogen las atracciones, rechazos e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes, considerando que las expectativas de autoeficacia y resultados, fruto de la historia de aprendizaje del individuo, actúan como determinantes personales causales de los intereses.

De esta manera, el interés hacia una carrera académica o profesional concreta, depende, por un lado de las consecuencias anticipadas como resultado de la posible participación en las actividades ligadas a esa carrera, de acuerdo con la importancia relativa o deseabilidad que estas consecuencias tienen para el individuo, y por otro de las creencias de autoeficacia hacia actividades vinculadas a dicha carrera. Así mismo, las expectativas de resultados están parcialmente determinadas por las creencias de autoeficacia.

Dicho de otra manera, el efecto de las aptitudes y habilidades del sujeto no es nunca directo, sino mediatizado por las creencias de autoeficacia, de tal modo que las personas atribuyen más sus intereses a sus capacidades autoatribuidas que a las aptitudes medidas a través de pruebas o tests, justificando por tanto la autoeficacia como mediador en la relación entre capacidades e intereses.

En los programas de Orientación Profesional, se ha dado mucha importancia a la detección de intereses profesionales, de acuerdo con las teorías de toma de decisiones, como base para elegir opciones formativas o profesionales, pero ha de tenerse en cuenta que tienen un carácter dinámico y que están muy relacionados con representaciones sobre el trabajo y sobre profesiones concretas, que en la adolescencia son muy estereotipadas y efímeras, funcionando por asociación de una imagen, una acción o un juicio afectivo (Dumora, 1999; en López, 2003).

2.4.- Valores Ocupacionales

La asignación de valor enlaza las actividades y las decisiones. Frente a la tesis clásica externalista que refiere al valor como algo exterior, sea social o simplemente normativo – social al individuo, las tesis cognitivas, consideran el valor como un aspecto elaborado, ideado por el sujeto para entender, codificar y representar el mundo (Palacios y cols, 1994). Esta orientación añade una dimensión espacio temporal, relativa a la situación en que se producen, alientan y desarrollan la relación del sujeto con los objetos o actividades que desea.

El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afectando a su conducta, configurando sus ideas y condicionando sus sentimientos.

Desde el punto de vista de la educación, valor es un objetivo que nos proponemos y que parte de la idea que tengamos del ser humano para ayudarle a ser más persona, en definitiva es la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser humano. Por lógica, hablamos de contravalor para referirnos a todo aquello que dificulte que el hombre pueda llegar a ser persona y le reste humanidad.

La Psicología suele incluir el valor, como concepto amplio, dentro del factor motivacional, así se hace desde los clásicos (Maslow, Allport, Spranger), que definen los valores como creencias globales que transcendentemente guían las acciones y juicios a través de objetos y situaciones específicas. Para Super (1957; en Hernández, 2001), el concepto de valor se relaciona con los intereses, de hecho afirma que los intereses son una manifestación concreta de los valores por medio de los objetos y actividades disponibles en el ambiente, diferenciándose en que los intereses tienen un referente concreto y específico.

La mayoría de las decisiones que el ser humano adopta a lo largo de la vida están afectadas por la jerarquía u ordenación de valores, con mayor razón en la toma de decisiones vocacionales. Así Ginzberg y cols (1951; en Sebastián, 2003) encuentran que las diferencias en el proyecto de valores de los adolescentes, son precursores de satisfacciones derivadas y buscadas en el trabajo.

Los estudios transculturales vienen a concluir que la ordenación de los valores depende de la similitud social y cultural de los países comparados. Es en la adolescencia donde, según el desarrollo vocacional de los sujetos y por la necesidad de tener que tomar decisiones que se concretan en elecciones que afectan directa o indirectamente al futuro profesional del adolescente, es cuando aparecen las primeras consistencias en la ordenación de los valores.

En diferentes investigaciones realizadas con estudiantes norteamericanos de secundaria, se observa que los valores del trabajo relacionados con la autorrealización y la eficacia personal aumentan en importancia, y los relacionados con recompensas externas (dinero, prestigio) disminuyen. Así mismo los valores de autorrealización y recompensa interna están relacionados con rendimiento y capacidades altas (Navarro Egea, 1997).

Brown y Crace (1996; en Hernández, 2001) estudian la relación entre valores en la toma de decisiones y satisfacción en la elección de roles de la vida y del trabajo, concluyendo que:

- a) Los valores con altas prioridades son los determinantes más importantes para hacer la elección, a condición de que los individuos dispongan de más de una alternativa que permita satisfacer sus valores; si no fuera el caso, se elige la opción menos conflictiva con sus valores.
- b) La adquisición de los valores procede del entorno sociocultural, y cada persona los ordena y matiza.
- c) Los valores son los filtros cognitivos a través de los cuales, los refuerzos intrínsecos se perciben y evalúan.
- d) Las personas con un desempeño altamente satisfactorio, tienen priorizados claramente sus valores. Cuando no existe una jerarquía consistente, se traduce en indecisión, desconcierto y falta de motivación.
- e) El éxito en el desempeño de un rol, depende de las habilidades y aptitudes requeridas para realizar las funciones de ese rol.

2.5.- Género

La mujer ocupa una representación de aproximadamente el 50% de la población humana, ocupando el hombre el 50% restante. Las desigualdades entre hombres y mujeres han sido objeto de estudio a lo largo del siglo XX en un extenso número de investigaciones, dirigidas desde diferentes disciplinas, especialmente la psicología, la pedagogía, la sociología, la política, la historia, la antropología o las ciencias de la salud, que ponen de manifiesto la existencia de desigualdades que perduran en el tiempo y en el contenido del propio saber humano, filtrado durante siglos, por valores androcéntricos que han introducido graves sesgos en el conocimiento científico (Ozieblo, 1983).

La división sexual del trabajo en la historia de la humanidad ha supuesto la asignación de roles específicos a los hombres, y otros a las mujeres, aunque estos roles han sido muy diferentes según los países y contextos culturales, y cambiantes a lo largo de la historia, frecuentemente las mujeres han desempeñado roles y trabajos dentro de la esfera privada familiar, ligados a la economía familiar y cuidado de los miembros con una autonomía más limitada, mientras que los hombres han desarrollado roles y trabajos en la esfera pública (Sánchez, 2004).

Esta división ha sido alimentada por un sistema de creencias y valores en torno a las capacidades y cualidades atribuibles a hombres y mujeres, y en torno a los conceptos de masculinidad y feminidad de cada sociedad, y que constituyen un producto cultural que se construye y cambia en la propia dinámica de la vida social. Baste decir, que en los últimos decenios, se ha producido una ruptura de esta división sexual del trabajo, con la incorporación de la mujer al trabajo asalariado, como consecuencia del desarrollo científico y tecnológico, y del acceso de la mujer a los diferentes niveles de la enseñanza, especialmente el nivel superior, que ha desembocado en cambios profundos en la estructura familiar y social de los países occidentales.

De cualquier forma, como consecuencia de los diferentes papeles sociales, los niños y niñas son educados desde pequeños para responder a las demandas y expectativas sobre su género.

Los estereotipos y los roles sociales dirigen las expectativas de los miembros de un grupo, suponiendo un punto de partida diferente para niños y niñas, considerando a priori la posesión de valores estimados o infravalorados socialmente, generalizando sobre las personas por el simple hecho de pertenecer a una determinada categoría de género, que al aplicarse a individuos concretos pueden resultar poco objetivos, además de no tener en cuenta las diferencias individuales (Sánchez, 2004).

El estereotipo masculino se caracteriza por creencias como las siguientes: estabilidad, autocontrol, dinamismo, agresividad, tendencia al dominio, afirmación del yo, inteligencia, fuerza física, aspecto afectivo poco definido, racionalidad, franqueza, valentía, eficiencia, objetividad, placer por el riesgo (Sebastián y cols, 2003). El estereotipo femenino, por oposición se conformaría por las siguientes características: falta de control, pasividad, ternura, carencia de destreza y fuerza física, sumisión, debilidad, miedo, subjetividad, intuición, irracionalidad, frivolidad, emotividad, inestabilidad emocional, afectividad.

Estos estereotipos, alimentados por un sistema de creencias, valores y motivaciones, subyacen en las decisiones y comportamientos de hombres y mujeres, de modo que el poder y el dominio sobre otros son formas de manifestar la masculinidad, y el estereotipo masculino identifica el éxito ocupacional y económico con la valía personal y la propia autoestima (Padilla, 2001). Su análisis desde la perspectiva del desarrollo profesional, permite comprender las diferencias encontradas con relación al tipo de ocupaciones que ejercen hombres y mujeres. También se ha podido comprobar como el desempleo ha afectado diferencialmente de forma negativa a la mujer, así como también son notorias las diferencias salariales por una misma función productiva, en función del género, perjudicando igualmente a la mujer (Sánchez, 2004).

Todo lo anterior tiene como consecuencia, no sólo desigualdades inaceptables entre la población trabajadora, sino un enorme despilfarro de recursos humanos, concretado en la infrautilización del capital femenino (Oliver y Ramos, 2001; en Sánchez, 2004).

Los estudios que tratan de explicar los procesos psicológicos y sociales que contribuyen a esta situación sugieren que como resultado del proceso de socialización, las mujeres tienen menos expectativas de autoeficacia en lo profesional (percepción respecto a los logros y éxitos que son capaces de alcanzar, que se caracteriza por un bajo nivel de autoconfianza y cierta inseguridad), así cuando la mujer elige su futura carrera u oficio, se autoexcluye de aquellos puestos que conducen a mayores posiciones económicas y de poder (Sánchez, 2004), aunque otros autores introducen para explicar los procesos determinantes de la situación de discriminación de género cuatro elementos: la motivación, la socialización de los roles sexuales, la estructura de oportunidades y las expectativas laborales (Astin, 1984; en Sánchez, 2004).

El comportamiento profesional está evidentemente unido a los procesos de socialización de los roles de género, en los que juegan un papel esencial, la familia o la escuela, y que favorecen el desarrollo de una más baja autoestima, autoconfianza y percepción de autoeficacia en las mujeres, lo que origina que a un igual nivel de instrucción que el varón, la mujer le afecta más el fenómeno de la sobrecualificación (Baudelot y Establet, 1992; en Sánchez, 2004). A su vez, la noción de cualificación, impregnada por los estereotipos, tiene mucho que ver con la estimación que se hace de su valor social, de tal manera que el trabajo que realizan las mujeres se ha considerado poco cualificado, con un estatus inferior, precisamente porque lo realizan las mujeres.

Un campo de estudio es el contexto escolar, pues en las diversas instituciones y niveles educativos, la orientación de las jóvenes hacia carreras y profesiones tradicionalmente femeninas continúa siendo una constante generalizada. En la Educación Secundaria Obligatoria, se aprecia el mismo nivel de escolarización de niñas y niños, destacando las chicas en rendimiento académico. En el Bachillerato, sin embargo, mientras las jóvenes se distribuyen entre las modalidades de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, los hombres suelen elegir en mayor proporción las modalidades de Ciencias de la Salud o la Tecnológica. Estas opciones determinan la misma tendencia dicotomizada en los estudios universitarios, donde la proporción de mujeres en carreras técnicas y científicas es aún baja comparada con la de hombres que acceden a las mismas.

En la formación profesional, dentro de la cual representan un número sensiblemente menor que el de los chicos, unas pocas familias profesionales (administrativa, comercial y marketing, sanidad, imagen personal, comunicación y sonido, hostelería y turismo, química) concentran el 90% del alumnado femenino, quedando prácticamente excluida la presencia de la mujer en familias profesionales técnicas (actividades marítimas y pesqueras, electricidad y electrónica, edificación y obra civil, fabricación mecánica, madera y mueble, mantenimiento y servicios a la producción o mantenimiento de vehículos autopropulsados), aspectos que pueden concretarse en los informes anuales del Ministerio de Educación y Ciencia, que muestran estos resultados de manera continuada y estable en el tiempo.

La adopción de una perspectiva de género en Orientación Profesional supone considerar de forma transversal en todos aquellos ámbitos donde se interviene, las desigualdades de género en el desarrollo de las carreras profesionales, así como la presencia e influencia de roles y estereotipos de género en los contextos laborales (Sánchez, 2004). La superación de desigualdades no depende sólo del comportamiento profesional de las mujeres, sino que constituye un reto global de toda la sociedad, y es ésta la que en su conjunto debe cambiar.

En la práctica, las intervenciones orientadoras que tienen en cuenta esta perspectiva, se han desarrollado en dos líneas no excluyentes: desde actuaciones específicas con grupos de mujeres en contextos formativos y de inserción laboral; y mediante planteamientos transversales.

Para nuestro trabajo, tiene mayor relevancia la segunda línea de actuación, que ha sido desarrollada en contextos escolares, aunque con importantes limitaciones. La idea de transversalidad supone que la actuación se dirige a la población en general, integrada en los diferentes programas formativos o acciones de tipo comunitario, con una implicación activa de los diversos agentes de formación, inserción o inclusión social. El mayor problema es la delimitación o explicitación de contenidos, y la concreción práctica de estrategias transversales.

La planificación de programas formativos debe garantizar un tratamiento transversal de la igualdad, como también los programas de orientación profesional, siendo para ello esencial hacer explícitos unos objetivos y actuaciones dirigidas a todo el alumnado que impliquen a todos los agentes, prestando especial atención al análisis de los valores y creencias estereotipadas que cada cual ha interiorizado.

En los planteamientos de actuación han de aplicarse los principios de orientación, particularmente el de prevención e intervención social, desde dos tipos de análisis, el de la realidad educativa y sociolaboral y el modo en que afecta a las oportunidades de la población femenina reconociendo lo positivo que aportan las diferencias, y el segundo análisis que ponga el énfasis en las necesidades de orientación profesional de un colectivo femenino amplio y heterogéneo donde debe ser objeto de atención la interacción de la variable género con ciertas circunstancias y con la participación de condiciones que contribuyen a una mayor vulnerabilidad frente al trabajo.

Desde la orientación profesional, entendida como proceso, es fundamental el apoyo en la planificación y desarrollo de proyectos profesionales y vitales que integren las expectativas y el potencial profesional de las mujeres, siendo de interés el modelo educativo y experiencial, sobre dimensiones sobre las que actuar en los procesos de orientación profesional (Romero, 2000: 344; en Sánchez, 2004: 185):

- a) Pensamiento creativo
 - a. Búsqueda activa de opciones formativas y laborales no tradicionales
 - b. Imaginación
 - c. Autonomía personal
- b) Pensamiento categorial
 - a. Identidad personal – identidad profesional
 - b. Comprensión de los estereotipos sexistas
 - c. Mejora del autoconcepto y la autoestima
- c) Pensamiento evaluativo
 - a. Comparación proyecto frente a las limitaciones
- d) Pensamiento implicativo
 - a. Anticipación a las dificultades
 - b. Responsabilidades respecto a sí misma, proyecto de vida y participación ciudadana

2.6.- Habilidades socioemocionales

Las habilidades sociales forman parte de la competencia social y ciudadana; en ellas se encuentra la llave para mejorar el crecimiento personal o individual y, por otro, el intercambio social (Sanchiz y Traver, 2006). Su desarrollo, por tanto, ayuda al sujeto en las cuatro áreas clásicas de la acción tutorial: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer (en este caso, a conocerse mejor a sí mismo y a conocer mejor a los demás) y aprender a hacer.

Los orígenes históricos del concepto de habilidades sociales y su desarrollo a lo largo del siglo XX se centran en dos focos, con ubicación geográfica y características diferentes (García, M. y Gil, F., 1992). Por una parte, en Norteamérica, Thorndike y otros autores, en los años 20, realizan trabajos sobre la «inteligencia social», término referido a las capacidades necesarias para comprender a los demás y relacionarse con ellos. En la década de los 30 se llevan a cabo los primeros estudios sobre socialización infantil, incluyendo comportamientos que más tarde serán llamados «asertivos».

En los años 40 y 50 Salter y Wolpe, proponen métodos de aprendizaje de respuestas (denominadas conductas de autoexpresión y/o asertivas) incompatibles con respuestas desadaptadas.

Por otra parte, en Europa, el tema comienza a cobrar relevancia a partir de los años 60, a raíz de la aplicación en el ámbito industrial del enfoque del procesamiento de la información (tomando como analogía la relación hombre-máquina, se aplica a la relación hombre-hombre, bajo la etiqueta de «habilidad social»). Estas aportaciones junto al desarrollo de la Terapia de Conducta y a la elaboración de las Teorías del Aprendizaje Social (Bandura, 1977) establecieron las bases de este enfoque, y finalmente Caballo (1987), en nuestro país quien aporta las bases para diseñar entrenamientos en habilidades sociales.

Las habilidades sociales se refieren a la capacidad o competencia del individuo para ejecutar una conducta de interacción con otra u otras personas con resultados favorables o satisfactorios para los que participan en dicha situación de intercambio.

El contacto humano, fundamento de las relaciones de interacción, proporciona un caudal de consecuencias emocionales para los participantes en dicha relación que posibilitan que la experiencia sea juzgada por los individuos como positiva, a ello contribuyen las palabras que se intercambian, la utilización de componentes comunicaciones no verbales, entre los que destacan la expresión corporal, y como parte de la misma, la expresión facial. Existen por lo tanto patrones conductuales que pueden ser utilizados e interpretados, y por tanto aprendidos, por los seres humanos que forman parte de una situación de interacción.

Existen evidencias que aseguran que la expresión emocional es transcultural considerando como emociones básicas la alegría, sorpresa, miedo, ira, y la tristeza (Carretié e Iglesias, 1995). Ante cualquiera de ellas, la interpretación de las emociones procedentes de un interlocutor están aseguradas, pero la capacidad que tiene el ser humano para expresarse mediante el lenguaje permite el control de las emociones y superar algunas situaciones que inicialmente nos provocarían rechazo, para reconducirlas y obtener resultados favorables, por lo que en algunos casos, las habilidades sociales estarían relacionadas con la capacidad para abordar interacciones conflictivas o poco favorables para la continuidad de las mismas (Garanto y Pérez, 2001).

En general, las habilidades sociales van a permitir mayor fluidez en las relaciones con los demás y con uno mismo, van a facilitar la comunicación y reivindicación de los propios derechos sin negar los derechos ajenos, evitan la ansiedad ante situaciones difíciles o cambiantes, potencian la capacidad para resolver problemas y rendir más eficazmente, y ayudan a mejorar nuestra autoestima.

Las sociedades actuales, de gran complejidad en la articulación de los diferentes factores económicos, sociales, políticos, culturales, y tecnológicos, requieren de una adaptación constante del ser humano a las nuevas formas de vida y de conducta exigidas por la dinámica de la sociedad. Esta capacidad de adaptación, subyace a la práctica efectiva de las habilidades sociales, a la que contribuyen factores de tipo personal, en función de la actuación interpersonal de las personas participantes en la interacción, situacional, y conductual, haciendo referencia este último a la capacidad de actuar de forma socialmente habil.

Lazarius (1973; en Sánchez Ruiz, 2008) señalaba algunas aptitudes: la capacidad de saber decir no, la de solicitar peticiones y favores, expresar sentimientos positivos o negativos, o poder iniciar, mantener y concluir conversaciones, el aceptar y hacer cumplidos, la posibilidad de juicio y desacuerdo, o el saber aceptar las críticas ajenas.

Ser hábil socialmente se refleja en una creciente asertividad (decir lo que uno piensa), más comunicación no verbal (cambios de postura, sonrisa, contacto visual), más afectividad encauzando convenientemente las emociones que surgen en cualquier interacción social, y capacidad para mantener y prolongar dicha interacción.

El éxito o fracaso en una actividad, ya sea estudio o profesional depende de las competencias para adaptarnos a las situaciones, o de resolver problemas, comprendiendo al interlocutor o procesando adecuadamente las informaciones verbales y no verbales procedentes del interlocutor. Es aquí donde entra nuestra capacidad para autocontrolarnos y superarnos personalmente, sabiendo lo que uno desea, desde la tolerancia y un abanico amplio de actuaciones, algo cuyo entrenamiento puede desembocar en el dominio de estas habilidades sociales.

El primer ámbito donde se desarrollan las habilidades sociales es la familia, ya que es el núcleo donde se producen los primeros intercambios comunicativos y afectivos, y donde se transmiten de forma práctica las normas, los valores y las creencias, a través de diferentes procedimientos (refuerzo, sanciones, aprendizaje vicario observando a los modelos adultos) que van a integrar la personalidad del sujeto y por tanto, van a condicionar su potencial de acción en situaciones de interacción social (Vallés y Vallés, 1997).

Un segundo ámbito determinante en el desarrollo de las habilidades sociales es la escuela, que le va a permitir acceder a otro ámbito donde las normas son diferentes a las familias, y representan un marco al que el niño ha de adaptarse, las relaciones con adultos son menos personalizadas al tener que compartir la atención del adulto diferentes niños de la misma edad, y por otro lado, la escuela es un foro ideal para aprender a convivir con iguales, pudiendo practicar las primeras interacciones sociales donde la emoción, la expresión verbal y la conducta interpersonal van a jugar un papel determinante en el resultado final de dichas interacciones, así como en la formación de su propia identidad (Vallés y Vallés, 1997).

La adolescencia, es un momento clave a tener en cuenta, en el desarrollo de las habilidades sociales. Durante la niñez el niño ha ido adquiriendo su propio autoconcepto y autoestima, en un marco eminentemente social que marca lo aceptable de lo inaceptable.

A lo largo de la adolescencia, se van a producir cambios físicos derivados de una importante irrupción hormonal, un desarrollo intelectual que va a permitir lograr el pensamiento abstracto o adulto, una labilidad emocional importante derivada de la acción hormonal y de las sucesivas transformaciones a diferentes niveles que experimenta el adolescente, así como una serie de efectos sociales, donde el grupo de iguales le va a proporcionar las primeras experiencias socialmente comprometidas.

Todos estos cambios van a permitir que el adolescente se haga dueño de las acciones o consecuencias de su propio comportamiento, y que la referencia de la familia se desdibuje para que sea el propio adolescente, el que defina sus metas y los procedimientos para alcanzarlas.

Por todo ello, la adolescencia, es una etapa crucial a la hora de enfrentarse a situaciones de interacción social con adultos o con iguales, y en muchos casos, los resultados obtenidos no siempre son favorables para el adolescente, sufriendo rechazos de los interlocutores, presionándole para realizar comportamientos que no desea inicialmente, exigiéndole responsabilidad sobre sus propias acciones sin disponer de toda la capacidad para llevarlas a cabo, de ahí que el entrenamiento en habilidades sociales sea clave en la escolaridad en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria (Palacios y cols, 1994).

Goldstein y cols (1980; en Sánchez Ruiz, 2008: 160), sugieren un programa de habilidades sociales para adolescentes, en el que incluye tres grandes categorías de habilidades sociales:

- Habilidades de pensamiento
 - Autoconciencia del ciclo vital recorrido y proyecto deseado
 - Conocer los sentimientos propios y de los demás
 - Utilizar el autocontrol
 - Manejar el propio pensamiento
 - Génesis de pensamientos positivos
 - Enfrentarse a toma de decisiones habituales en el contexto

- Habilidades de comunicación
 - Inicio, continuación y finalización de conversaciones
 - Hacer peticiones y agradecer favores
 - Preguntar de forma adecuada
 - Saludos y despedidas
 - Debatir aportando argumentos

- Habilidades interpersonales y de autonomía personal
 - Decir no
 - Exponer una reclamación
 - Responder a las críticas justas e injustas
 - Pedir y prestar ayuda
 - Seguir y dar instrucciones
 - Pedir permiso
 - Expresar afecto y elogios sinceros
 - Defender los derechos propios sin lesionar los de otros
 - Manejo de conflictos y problemas
 - Respuesta a la persuasión

En especial, hay que citar que el adolescente se ve obligado a realizar las primeras elecciones comprometidas para su futuro académico y profesional, y en el proceso de toma de decisiones, juegan un papel esencial las habilidades sociales, entre ellas la previsión de las consecuencias de sus propias acciones tras la adopción de la elección al término de la escolaridad obligatoria, y por tanto la estimación del éxito o ausencia del mismo que tendrá en los estudios postobligatorios o en el acceso al mundo laboral, que es la meta final de toda persona, la integración en el mundo laboral, mediante el ejercicio de una profesión libremente elegida por el individuo.

Hoy día no basta con tener un buen expediente académico o poseer un conocimiento teórico del campo profesional donde se aspire a ingresar, sino que es esencial haber desarrollado un buen nivel de habilidades sociales, como parte de la inteligencia emocional (capacidad para procesar las emociones propias y ajenas, y hacer que nos proporcionen una guía para nuestro pensamiento y acción) (Goleman, 1999), ya que la relación es una parte esencial de la actividad humana y muchos de los problemas personales en nuestra sociedad, en nuestra familia o en nuestros puestos de trabajo están mediatizados por la relación con los otros en estas situaciones.

En general, las habilidades sociales son necesarias para la práctica de cualquier puesto de trabajo, tanto en las relaciones interpersonales con compañeros, superiores o subordinados, como en el trato con proveedores o clientes, o destinatarios de nuestros productos o servicios. La posesión de un buen nivel de habilidades sociales va a permitir mantener una actitud positiva, y mostrar una serie de valores que mejorarán la opinión que los demás tienen de nosotros.

Dependiendo del puesto ocupado en una empresa o institución, habrá que mostrar unas determinadas cualidades para mejorar el rendimiento personal y profesional, para lo cual, es necesario que el individuo conozca sus potencialidades y debilidades, es decir que posea un nivel aceptable de autoconocimiento, e integrar el mismo en un autoconcepto positivo, en función de las habilidades que ha desarrollado, y de sus potencialidades, permitiendo el desarrollo de una autoestima positiva, de ahí la importancia de trabajar este ámbito en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria (Sánchez Ruiz, 2008).

En nuestro trabajo, la presencia de las habilidades sociales tiene una presencia destacada, tanto en la fase de desarrollo del programa de Orientación Profesional, donde uno de los módulos se refiere al entrenamiento en habilidades sociales relacionadas con la asertividad y prevenir la agresividad o la pasividad, como en la evaluación de la eficacia del programa, siendo una de las variables que medimos, a través de un cuestionario, denominado ADCA (García Pérez y Magaz, 2000).

2.7.- Madurez vocacional

La madurez vocacional sería el objetivo final de cualquier intervención en Orientación Profesional. El origen de este constructo procede de un enfrentamiento entre aquellos enfoques que defienden la elección vocacional como un momento puntual, frente a aquellos que conciben la elección dentro de un proceso de desarrollo vocacional, donde no existe una elección, sino una secuencia de decisiones, que van configurando la carrera de los sujetos.

Dicha madurez vocacional se logra cuando se desarrollan una serie de competencias y actitudes que permiten una elección de carrera satisfactoria y estable.

Las definiciones sobre madurez vocacional se agrupan en torno a tres ámbitos: 1º el que define la madurez vocacional como el nivel alcanzado por un individuo en un continuo de desarrollo vocacional que va desde el nacimiento o hasta la muerte; 2º el que compara la etapa observada en el individuo con la etapa esperada en función de la edad; y 3º el que compara la conducta del individuo con la conducta de otros, es decir el resultado de comparar el estadio real de desarrollo vocacional de un individuo con las tareas de desarrollo características de la etapa en la que se encuentra (Forrest, 1974).

Fue Super, el que inició las investigaciones sobre dicho constructo, mediante un tipo de investigación denominada *Estudios de Patrones de Carrera*, llevada a cabo desde 1951 hasta 1974, con el objetivo de clarificar esta nueva concepción de elección de carrera dentro de un marco evolutivo y desarrollo.

Podemos encontrar cuatro modelos para conceptualizar la madurez vocacional (Álvarez González, 1995):

- 1) Modelo de Madurez Vocacional de Holland: entiende la madurez vocacional como el grado de consistencia (acercamiento entre los tipos de personalidad), diferenciación (entre el primer y último tipo de personalidad) y congruencia (relación personalidad – ambiente) en la elección profesional, tres factores claves e independientes entre sí. Puede considerarse un modelo estático que concibe la elección vocacional como el resultado de la interacción de factores personales y contextuales.

- 2) Modelo del enfoque Cognitivo – Conductual y del Aprendizaje Social: tomando como base el enfoque de toma de decisiones de Krumboltz, expuesto anteriormente, la madurez vocacional es el fruto de las experiencias sucesivas de aprendizaje, y por tanto el grado de madurez y resolución de toma de decisiones, donde la orientación sirve como instrumento facilitador de la adquisición de estas experiencias, proponiendo cuatro aspectos determinantes de cualquier toma de decisiones: componentes genéticos y habilidades especiales, condiciones ambientales, experiencias de aprendizaje instrumental o asociativo, y destrezas para afrontar la tarea.

Desde la perspectiva cognitiva, la madurez vocacional sería la resultante de un proceso evolutivo y estructurador que permite una construcción progresiva de la elección vocacional y una mayor interacción educación – orientación. Dentro de esta perspectiva, las variables motivacionales cobran un cariz importante dentro del proceso de elección, que hace al sujeto buscar, seleccionar y elaborar la información, adquiriendo un papel activo en su proceso de elección vocacional, como procesador activo de la información, buscando la significatividad en sus aprendizajes.

- 3) Modelo Estructural y Evolutivo de Super: la madurez vocacional sería el grado de madurez de un individuo en un momento determinado de su desarrollo, comparando la etapa de madurez en que se encuentra el sujeto, con la de su edad cronológica. Posteriormente, acepta la propuesta de Crites de comparar al sujeto también con otros, no de su edad, sino de su misma etapa vocacional. La madurez vocacional proporciona realismo, estabilidad y satisfacción en las elecciones vocacionales.

La madurez vocacional, es considerada por Super como multidimensional, compuesta por diferentes factores independientes entre sí. La madurez vocacional posee un valor predictivo sobre el éxito y ajuste vocacional. El desarrollo de la madurez vocacional está en torno a un proceso continuo sin que ello signifique uniformidad o estabilidad, incluso puede afirmarse que la adolescencia está asociada a una cierta inestabilidad en este proceso, advirtiéndose como irregular y diferencial, especialmente en el periodo entre 12 – 14 años en los que no se puede establecer ningún grado de certidumbre.

El modelo de Super da lugar a un instrumento de medida, el Career Development Inventory, que elabora el propio autor junto con otros colaboradores, que a lo largo de tres escalas, dos actitudinales (planificación y exploración) y una cognitiva (información –del mundo del trabajo, del desarrollo de la carrera asociada a las fases de exploración y el establecimiento, y de la ocupación preferida- y toma de decisiones), permite descubrir el nivel de madurez de los sujetos.

El modelo de Super de la madurez vocacional se compone de factores actitudinales y cognitivos, que conforman 19 variables repartidas en cinco factores:

- Planificación
 - Futuro distante
 - Futuro intermedio
 - Presente
- Exploración
 - Consulta
 - Recursos
 - Participación
- Información
 - Educación e instrucción
 - Requisitos para el ingreso
 - Deberes
 - Oferta y demanda
 - Condiciones
 - Ascenso
- Toma de Decisiones
 - Principios
 - Práctica
- Orientación a la realidad
 - Conocimiento de uno mismo
 - Realismo
 - Consistencia
 - Cristalización
 - Experiencia de trabajo

- 4) Modelo de Madurez Vocacional de Crites: propone una doble vía de evaluación de la madurez vocacional: 1º madurez de conducta vocacional de un individuo indicada por la similitud entre su conducta y la de individuos de mayor edad dentro de la misma etapa de desarrollo, y 2º la madurez de la conducta vocacional de un individuo en comparación con los de su misma edad.

Crites propone un modelo jerárquico interpretativo, en que interpreta el comportamiento a través de la intersección de un conjunto de variables con n dimensiones, aumentando el nivel de generalidad de las variables conforme se aumenta el nivel en el modelo. El primer nivel lo ocupa el grado de desarrollo vocacional comparable al nivel de madurez vocacional de un sujeto en un momento determinado. Consta de cuatro factores que muestran una relación moderada entre ellos, y una serie de variables asociadas a cada factor, encargadas de describir comportamientos necesarios para una elección madura.

Las características del modelo de Crites giran en torno a la multifactorialidad desde una perspectiva unidimensional, a diferencia de Super, su valor predictivo está asociado a conductas de desarrollo y hace referencia a un proceso continuo e irreversible.

Existe un instrumento que evalúa las variables asociadas a las escalas de actitudes o disposiciones de la madurez vocacional y competencias para solucionar problemas relacionados con el proceso de elección de la carrera, denominado CMI, elaborado en 1978, cuya adaptación española (Álvarez, 2002) utilizamos en este trabajo para medir la situación y el momento en que se encuentra el alumno en relación a su desarrollo vocacional, es decir, sus competencias y actitudes en un momento determinado.

Hay que subrayar este factor competencial, que supone un nexo de unión con los modelos de aprendizaje social de Bandura y el enfoque de autoeficacia.

Los factores y variables que acompañan al modelo de Crites son:

- Consistencia de la elección de la carrera
 - Campo
 - Tiempo
 - Nivel
- Realismo de la elección de la carrera
 - Personalidad
 - Intereses
 - Clase social
 - Habilidades
- Competencias para la elección de la carrera
 - Resolución de problemas
 - Planificación
 - Información ocupacional
 - Autoevaluación
 - Selección de metas
- Actitudes en la elección de la carrera
 - Implicación
 - Orientación hacia el trabajo
 - Independencia en la toma de decisiones
 - Preferencia por factores de elección
 - Concepción del proceso de decisión

Puede concluirse, con respecto a la madurez vocacional, la ausencia de una determinación clara de los factores y dimensiones que integran el constructo de la madurez vocacional, a pesar de las aportaciones de diferentes autores, que han contribuido al menos, a clarificar algunas precisiones conceptuales, entre las que destacamos la relación de la madurez vocacional con el desarrollo evolutivo de los sujetos sin que de esta relación se desprenda uniformidad o incremento sistemático.

Parece existir relación de algunas características personales como el autoconocimiento, la capacidad de planificación y exploración, las competencias para resolver problemas, las destrezas en la toma de decisiones o las expectativas de autoeficacia, y para finalizar tampoco pueden obviarse factores contextuales como la influencia de la familia (Álvarez González, 1995).

Junto con estas precisiones, también aparecen críticas en la literatura científica, especialmente dirigidas a la dificultad de la comprobación empírica de los postulados teóricos, la falta de integración de diferentes aspectos teóricos, o la escasa importancia que conceden algunos modelos, como el de Super o Crites a los factores sociales (Padilla, 1999), que han incidido en que surjan revisiones constantes de estos postulados, surgiendo un nuevo término: “*adaptabilidad vocacional*”.

El término de adaptabilidad vocacional, hace referencia a las actitudes e información necesaria para afrontar un trabajo y unas condiciones laborales en proceso continuo de cambio, gracias al cual el concepto de madurez vocacional adquiere una serie de matices que le aportan una dimensión más integradora, desapareciendo las connotaciones de crecimiento lineal, y apostando por una persona proactiva, donde el ambiente juega un papel importante sin dejar de situar el énfasis en las competencias y actitudes de las personas.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO III. LA ELECCIÓN VOCACIONAL EN LOS ADOLESCENTES.

La elección vocacional supone el momento final del proceso de toma de decisiones, habiéndose producido en los últimos años importantes aportaciones derivadas de la generalización de la presencia de los responsables de orientación en los centros educativos, siendo una de sus funciones el asesoramiento para lograr una toma de decisiones eficaz y responsable. La adolescencia supone por sus características psicoevolutivas un momento complejo para lograr una toma de decisiones verdaderamente eficiente, ya que las habilidades cognitivas en proceso de maduración no permiten predecir con objetividad las consecuencias de sus acciones, y por otra parte, la labilidad emocional en el adolescente, contribuye a introducir sesgos en el proceso de toma de decisiones (Rivas y López, 2003).

El sujeto es el principal responsable de su propia toma de decisiones, para lo cual dispone en todo el proceso de diferentes posibilidades de asesoramiento, si así lo desea. Debe ser consciente de que la información que maneja es objetiva, completa y fiable, e integrar la misma en el proceso de toma de decisiones. Según Rivas (1988), una elección madura se puede definir por: realismo, flexibilidad en la aceptación de sus posibilidades y limitaciones y adaptación al contexto, libre compromiso activo en la puesta en práctica del plan de toma de decisiones, y congruencia entre indicadores relacionados con el propio problema vocacional. Sólo es posible asegurar que se ha adoptado una elección responsable si se especifican las razones por las cuales se ha tomado la decisión (elección racional).

Entre los autores que han estudiado el desarrollo vocacional, podemos citar a Ginzberg, Super y Rivas. Ginzberg establece tres etapas en el desarrollo vocacional del sujeto: imaginación (infancia), ensayo (adolescencia) y realismo. Por tanto, el adolescente, de 11 a 17 años, se encuentra en la etapa de ensayo, estimando que la decisión no es irrevocable, y siendo conscientes de que están en un período evolutivo en el que los cambios personales son importantes y que influyen en la toma de decisiones.

Super, elabora una teoría del desarrollo, a lo largo de la toda la vida del sujeto, estableciendo diferentes etapas en función de la cronología del sujeto. Según Super, el adolescente estaría en torno a la etapa denominada de exploración, que va desde los 14 a los 24 años, y que estaría caracterizada por las siguientes tareas: cristalización de intereses profesionales en una identidad

vocacional o preferencia hacia un grupo profesional amplio, tras la exploración de las ocupaciones del grupo profesional elegido, llega a la tarea de especificación de una elección profesional, y la implementa o pone en práctica. Un logro fundamental en esta etapa es la identidad personal, y formando parte de la misma la identidad vocacional, como camino claro y estable de deseos, intereses y aptitudes (Super, 1963).

Por su parte Rivas, también desde una opción eminentemente evolutiva estructura el desarrollo vocacional en cinco estadios: inicial o percepción superficial de la elección vocacional, transición o prueba, consolidación de la decisión, especificación a un grupo vocacional concreto, y cristalización en una profesión concreta aceptando las restricciones del medio, y asumiendo sus funciones y obligaciones desde la puesta en práctica de los valores laborales.

La toma de decisiones puede definirse como la solución de un problema complejo, en un ambiente de incertidumbre, en el que influyen aspectos cognitivos, emocionales y sociales, y que a través de la interiorización del problema, mediante un proceso de deliberación consciente y reflexivo se llega a la decisión final (Álvarez y Bisquerra, 2005). Los programas de orientación profesional, que incluyen módulos que entrenan al sujeto en la toma de decisiones, en la mayoría de los casos lo hacen sin tener en consideración del razonamiento propio del adolescente, en función de las características psicoevolutivas que acompañan a su desarrollo.

Las características de la toma de decisiones académico – profesional, según Álvarez González, 1995, son las siguientes: se decide en un momento y tiempo determinado, la situación de decisión supone cambio y ruptura con lo anterior, existen diferentes alternativas para el sujeto, el adolescente es el principal protagonista y responsable de la toma de decisiones, la decisión implica aprendizaje, la decisión exige adaptación personal y social a la nueva situación, la decisión conlleva procesos cognitivos a lo largo del proceso de toma de decisiones, entran en juego competencias cognitivo - emocionales y sociales en la adopción de la decisión, y exige un adecuado grado de autocontrol, evitando ansiedad o impulsividad.

Desde el modelo de educación para la carrera, la madurez vocacional permite la adaptabilidad del individuo al futuro medio profesional, previa exploración de las posibilidades y limitaciones de la experiencia propia y de las opciones que el medio le ofrece.

En cuanto a modelos teóricos explicativos de la toma de decisiones, tenemos modelos descriptivos, que conciben la toma de decisiones como algo natural en los sujetos, a través de la elección y consolidación de la misma (asimilación y ajuste). Por su parte, los modelos prescriptivos, se basan en la posibilidad del entrenamiento en la toma de decisiones, siendo los autores representativos de esta perspectiva, Gelatt, que considera que las decisiones anteriores y posteriores se influyen entre sí mutuamente; Katz, que subraya la importancia del autoconcepto y los valores en la toma de decisiones; y Krumboltz, que propone aplicar la teoría del aprendizaje social a la toma de decisiones. Mayer, Caruso y Solvey, apuestan por la implicación de las emociones en la toma de decisiones.

Existen una serie de barreras en la toma de decisiones, por una parte hay una serie de factores sociales (familia, amigos), actitudinales (intereses, motivaciones, autoconcepto, autoconciencia) e interaccionales (situación socioeconómica, mercado laboral, experiencia, antecedentes). Igualmente otra barrera importante es el caso de indecisión vocacional, por incapacidad de elegir entre diferentes opciones, bien por incomodidad en el proceso de elección debido a un estado de ansiedad, o bien porque la atracción es similar hacia la mayoría de las alternativas.

Algunas de las variables relacionadas con el desarrollo vocacional a lo largo de la literatura científica son:

- a) El **autoconcepto** influye decisivamente en la elección vocacional, en el sentido de que la propia toma de decisiones viene determinada por el grado de desarrollo del autoconcepto, y porque el nivel de incorporación del autoconcepto a la representación profesional y a la actividad profesional consecuente, determina una mayor satisfacción profesional.
- b) Las **expectativas de autoeficacia**, ya que una alta autoeficacia está relacionada con éxito y alto nivel de logro, contribuyendo a una correcta autoplanificación y autoevaluación; mientras que una baja autoeficacia se relaciona con depresión y ansiedad.
- c) Las **competencias para la elección de la carrera** es un factor de madurez vocacional, expuesto por Crites, por lo que la madurez vocacional constituye un rasgo más amplio que incluiría las actitudes de la elección de la carrera, la consistencia y el realismo, además de

las competencias, pero la ventaja de considerar las competencias es la posibilidad de intervenir sobre ellas a través de las expectativas de autoeficacia, activando procesos tanto cognitivos (autoevaluación, resolución de problemas, búsqueda de información, selección de metas y planificación), como afectivo – motivacionales.

- d) Los **intereses profesionales**, por su parte, vienen determinados en parte por la herencia, y en parte por aspectos relacionados con las experiencias a que se ve sometido el individuo, así como características propias del ambiente en que se desarrolla el mismo.
- e) Los **valores ocupacionales** se constituyen en una escala axiológica estable a partir de la adolescencia, siendo especialmente relevante el contexto sociocultural donde se desarrollan, pudiendo confirmar (Brown y Crace, 1996, en Hernández, 2001), que los valores con altas prioridades constituyen un determinante de la elección ocupacional.
- f) El **género** es una variable que actúa a nivel de la toma de decisiones, en función de la función directora de expectativas que poseen los estereotipos y roles sociales, alimentados éstos por sistemas de creencias, valores y motivaciones. Se han encontrado diferencias en el tipo de ocupaciones ejercido por hombres y mujeres, una mayor incidencia diferencial del desempleo en las mujeres, diferencias salariales en un mismo puesto de trabajo en perjuicio de la mujer, que contribuyen a una infrautilización del 50% del capital humano, las mujeres (Sánchez, 2004). Se ha podido constatar que las mujeres poseen un nivel menor de expectativas de autoeficacia en lo profesional (Sánchez, 2004), que puede explicarse por los procesos de socialización de los roles de género, y el papel en el desarrollo de los mismos de familia y escuela.
- g) Las **habilidades sociales** forman parte de la competencia social y ciudadana, siendo el instrumento que permite la mejora del crecimiento personal, así como el intercambio social.
- h) La **madurez vocacional** sería el objetivo final de cualquier programa o intervención en orientación profesional. Esta madurez se logra cuando el sujeto desarrolla una serie de competencias y actitudes que permiten una elección de la carrera satisfactoria y estable.

En los últimos años se habla del concepto de adaptabilidad vocacional, como las actitudes necesarias para afrontar la inserción laboral y los cambios de rol ocupacional como consecuencia de las modificaciones en la organización o producción empresarial, que vendría a complementar el concepto de madurez vocacional, desde una perspectiva no tan lineal, sino más proactiva, y con más peso de factores sociales que en los modelos de Super o Crites.

SEGUNDA PARTE

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN “POPR”

CAPÍTULO IV

DISEÑO DEL PROGRAMA "POPR"

1.- CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL POPR

Un programa debe estar teóricamente fundamentado. Como señala Repetto (2003), es necesario primeramente considerar las aportaciones teóricas existentes sobre las formas de intervención y sobre las relaciones entre factores o variables sobre las que se pretende incidir. Un buen programa de orientación requiere explicitar el enfoque teórico del que se parte, y el conocimiento científico que aporta (Pérez Escoda, 2001; Riart, 1996).

La intervención realizada en la presente investigación se ha basado en la concepción de que la orientación deben realizarla el profesorado, en este caso los tutores o tutoras de cada grupo de alumnos/as. Creemos que este debe ser el contexto adecuado para ofrecer una enseñanza de calidad, mejorando y / o potenciando aquellos aspectos que influirán positivamente en el desarrollo del alumnado.

A lo largo de los capítulos anteriores, hemos recogido diferentes modelos de intervención en Orientación, y más concretamente en Orientación Profesional, habiendo justificado nuestra decisión de intervención aplicando un modelo mixto, de servicios (aplicando un determinado programa, en el marco de una actuación coordinada entre el Departamento de Orientación y los tutores/as, en este caso que nos ocupa, basado en el desarrollo de la carrera), utilizando la función de consulta, para formar, dinamizar y asesorar a los tutores/as para a lo largo de la intervención.

Un programa ha de planificarse previamente, con objeto de especificar sus objetivos que posteriormente guiarán el resto de la intervención (Pérez Juste, 1993; Repetto, Rus y Puig, 1994; Álvarez Rojo, 1994; Sobrado y Ocampo, 1997), y que en cualquier caso han de satisfacer una serie de necesidades relacionadas con el ámbito de intervención (Álvarez Rojo, 1994; Pérez Escoda, 2001; Montané y Martínez, 1994; Sobrado y Ocampo, 1997), que constituyen el ámbito de partida del mismo (Repetto, Rus y Puig, 1994).

La aplicación de un programa educativo, como es nuestro caso, debe llegar a todos los sujetos destinatarios, y no sólo a unos pocos, identificando como unidad de intervención el grupo clase (Sanz Oro, 1995; Pérez Juste, 1992; Montané y Martínez, 1994), siendo la metodología idónea para su desarrollo el trabajo en equipo entre el profesional responsable de la orientación y profesionales de la enseñanza, otorgando una importancia destacable al contexto donde se desarrolla el programa en cuestión (Álvarez Rojo, 1994; Repetto, 1994).

De acuerdo con estos planteamientos, nuestro programa de Orientación Profesional, se inicia con una evaluación y priorización de necesidades educativas, de modo que esta evaluación inicial determine los objetivos educativos del Programa, que permitan potenciar los aspectos más deficitarios o relevantes de un grupo de personas, entre los que se encuentran las habilidades sociales, el conocimiento de sus potencialidades y rasgos menos favorables, el aprendizaje de técnicas eficaces de toma de decisiones que permitan reducir la incertidumbre relacionada con el proyecto profesional de los estudiantes de secundaria.

La intervención se realizará en las aulas, mediante la implementación de una serie de actividades que forman parte del programa, apoyadas y fundamentadas en un marco teórico de referencia. Este proceso lo sometemos a una evaluación continua, con el fin de mejorar la intervención y valorar el logro de objetivos.

Atenderemos a cuatro grandes ámbitos o fases relacionadas con el propio diseño de programas (Jariot García, 2001): Evaluación del contexto y necesidades, Diseño y estructura del Programa (en nuestro caso justificándolo previamente, definiendo sus objetivos, destinatarios, estrategias metodológicas, la selección de unidades y actividades, así como los recursos materiales asociados), Aplicación, y Evaluación de proceso y final; a través de esta evaluación conoceremos el impacto y los beneficios del programa en los estudiantes a los que está destinado.

2.- ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y DE LAS NECESIDADES

Es evidente que para una intervención óptima, ésta debe ajustarse a las características y necesidades de la población destinataria del programa, siendo importante definir la evaluación de necesidades para conocer si dicha intervención es realmente pertinente para el grupo al que va dirigida, constituyendo una fase fundamental para la emergencia del resto de fases de la evaluación y para determinar sus objetivos (Sobrado y Ocampo, 1997).

Igualmente parece relevante tener en cuenta la importancia que tiene el contexto donde se van a aplicar los programas, incluso algún autor aconseja separar las fases de análisis del contexto y la de evaluación de necesidades (Bisquerra, 1998); en esa línea¹, Pérez Escoda (2001), incluye dentro de la evaluación del contexto un análisis descriptivo del entorno, la valoración de la población susceptible de atención y de sus necesidades educativas.

2.1.- Análisis del contexto

En nuestro programa, el contexto de aplicación se refiere a un centro localizado en un área urbana, y dos centros localizados en un área rural, todos ellos ubicados en la provincia de Guadalajara. El centro del área urbana es el IES Brianda de Mendoza, ubicado en el centro de la capital de provincia, Guadalajara, un centro clásico, que hunde sus antecedentes históricos desde principio de siglo, y que imparte enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

Los centros rurales, pertenecen a las localidades de Yunquera de Henares, y Sacedón, la primera a 14 Km. de Guadalajara y la segunda a 56 Km. de la capital. En el momento de realizar la investigación ambos centros imparten únicamente enseñanzas de educación secundaria obligatoria.

¹ Línea, hace referencia a argumentos teóricos de base para justificar nuestra perspectiva.

En la provincia de Guadalajara, con 246.074 habitantes (padrón enero 2009) que cuenta con 99 municipios, sólo 12 municipios superan la barrera de los 2.000 habitantes, lo que se traduce, que en buena parte de su territorio, existen 87 municipios que cuentan con una dotación menor de servicios, como es lógico en comparación a los de mayor población.

La consideración de la educación como un derecho básico, según el artículo 27 de la Constitución Española, obliga a las Administraciones, en concreto a la Administración educativa, dependiente de los poderes autonómicos en nuestro país a prestar el servicio educativo desde el principio de cercanía, estableciendo diferentes figuras jurídicas para poder ofertar una educación que combine la calidad y la equidad en todo el territorio de gestión de estas Administraciones.

En la zona rural se autorizan centros educativos si existe una matrícula mínima de cuatro alumnos/as en una misma etapa educativa (infantil y/o primaria), formando agrupaciones de centros en las localidades con menor número de alumnado, que vienen a denominarse **Centros Rurales Agrupados** o **CRAs**, donde se mantiene un centro de cabecera en la localidad con mayor número de unidades, en el que se adscriben tutores/as de esa localidad y los especialistas (Música, Idioma, Educación Física, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje) que se desplazan a las aulas de otros pueblos de ese mismo CRA.

A nivel de Secundaria Obligatoria, en la comunidad autónoma de Castilla – La Mancha, se han establecido formando parte de la red de centros, una tipología especial de centros, como son los **Institutos de Educación Secundaria Obligatoria** o **IESOs**, que imparten los diferentes niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y que albergan una matrícula de unos 150 alumnos/as. En Guadalajara hay en estos momentos tres IESOs (Jadraque, Brihuega y Sacedón), aunque en el momento de realizar la fase experimental de este trabajo (curso 2005/2006), existían también los IESOs de Yunquera de Henares y Cabanillas del Campo, hoy ambos convertidos en Institutos de Educación Secundaria (IES) que imparten la ESO, el Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional.

Además de los tres IESOs mencionados anteriormente, existen en Guadalajara IES en poblaciones inferiores a 5.000 habitantes (el IES mencionado de Yunquera de Henares, donde se aplica nuestro programa), y los IES de Pastrana, Marchamalo, Cifuentes y Sigüenza, todos ellos tienen en común una serie de características:

Características relacionadas con la estructura y organización de los centros:

- 1) Menor número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria (máximo dos unidades docentes por nivel) y una unidad docente por nivel en la etapa del Bachillerato, frente a la tradicional estructura de cuatro líneas en Secundaria y dos líneas en Bachillerato en los centros ubicados en las ciudades.
- 2) Menor número de profesorado, en torno a los 30, frente a los 80 que suelen prestar servicio en IES de la zona urbana, lo que condiciona que deban impartir la misma materia a los diferentes niveles de la etapa.
- 3) Coexistencia de la función tutorial con la jefatura de departamento en algunos casos, frente a un establecimiento diferencial de ambas funciones en los IES de la zona urbana.
- 4) Mayor rotación del profesorado, por su menor adherencia a la permanencia en centros alejados de las poblaciones con mayor concentración en número de habitantes, y menor adhesión a la cultura propia de las poblaciones donde prestan servicio.
- 5) Existe una ratio más reducida en el aula, en la mayor parte estos centros, que en los centros de la zona urbana, lo que reduce la posibilidad de interacción social con miembros del grupo y de otros grupos del centro.

- 6) La oferta del Bachillerato (asignaturas optativas y modalidades) está reducida a la que oferte el propio centro, no disponiendo de la posibilidad de cursar la modalidad de Artes, por ejemplo, si el alumno/a no se desplaza a la capital de la provincia.
- 7) La oferta de Formación Profesional específica, está limitada a la familia profesional que oferte el centro, habiendo de desplazarse a la capital de la provincia, o a Azuqueca de Henares (segunda población de la provincia en número de habitantes a 14 Km. de la capital, ubicada en el corredor del Henares) si quiere cursar otro ciclo formativo de otra familia profesional más relacionada con sus intereses, habiendo de buscar una forma de desplazamiento o encontrar una residencia donde permanecer durante el curso escolar, al ser ésta una etapa no obligatoria.

Características relacionados con el entorno donde se ubican los centros:

- 8) Las poblaciones en las que se ubican estos centros tienen un menor número de recursos culturales (Biblioteca, Casa de la Cultura, Museos, Exposiciones, Centros de Arte, Centros Deportivos), que limita la disponibilidad de actividades alternativas en tiempo no lectivo.
- 9) Los espacios de ocio y tiempo libre están más definidos y constituyen un inventariado de los mismos menor que los existentes en la zona urbana.

- 10) Albergan alumnado procedente de poblaciones más pequeñas, donde han estudiado la Educación Primaria, por lo que todos los días han de utilizar el transporte escolar para acudir y marcharse del centro, lo que implica un horario más ajustado que el disponible en los centros de la zona urbana, donde incluso el alumnado puede ir por las tardes a realizar actividades extraescolares y deportivas.

- 11) Necesidad en los tres IESOs de desplazarse en transporte escolar, a más de 30 Km. para cursar la Etapa de Bachillerato, tras finalizar la Educación Secundaria Obligatoria en los mismos.

Todas estas características condicionan de forma significativa la acción didáctica y pedagógica que tiene lugar en estos centros, lo que repercute también en la acción tutorial que se desarrolla en los mismos, caracterizada por un mayor conocimiento de las problemáticas y peculiaridades personales o académicas que presentan sus alumnos/as, en la mayoría de los casos, ya que casi todos los tutores de un mismo nivel imparten docencia a los diferentes grupos de ese nivel, por lo que en las coordinaciones de tutores/as con el responsable de Orientación, es posible analizar con más detalle los factores que pueden estar condicionando un rendimiento negativo, o una determinada elección o decisión del alumnado, así como los intereses que manifiesta, o las capacidades y debilidades que muestra.

También la acción tutorial, debe potenciar aspectos como la elección académica y profesional al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta elementos causantes de desigualdades, como la menor accesibilidad a las enseñanzas de Formación Profesional Específica, por el coste económico, personal y temporal que le supone tener que desplazarse o residir a una localidad diferente y distante para estudiar aquellos ciclos formativos más relacionados con sus intereses profesionales o que les permitan desarrollar sus capacidades y competencias. Lo mismo sucede si el alumno/a mostrara una predisposición a estudios artísticos.

Ello conlleva la necesidad de un minucioso estudio del entorno, informando al alumnado y diseñando estrategias de búsqueda y organización de la información en torno al conocimiento de diferentes itinerarios y desarrollo efectivo de los mismos, utilizando diferentes recursos que permitan su puesta en marcha; así como estableciendo la relación de esos itinerarios con el desarrollo de las propias capacidades e intereses con las máximas garantías de éxito.

Esa accesibilidad diferencial con respecto a centros ubicados en entornos urbanos, a determinados estudios y profesiones, en ocasiones determina una menor motivación por el estudio, ya que la residencia en un entorno rural condiciona la elección académica o profesional a aprovechar alguna de las ofertas del centro independientemente de otras características personales del alumnado.

Por todo ello, el tutor/a, y el responsable de orientación en los centros ubicados en zonas rurales tienen una importante función de coordinación de programas y actuaciones que permitan que la toma de decisiones al finalizar el proceso de elección académico y/o profesional en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, o antes si el alumno decide abandonar la escolaridad sin haber finalizado la etapa, con la edad reglamentariamente establecida.

Es importante que la decisión que el alumno adopte tras finalizar su experiencia educativa, se desarrolle con las máximas garantías que permitan una elección personal y responsable, adecuada a sus características e intereses y no determinada por influencias ambientales que podrían desembocar en una insatisfacción profesional o una carrera profesional inestable.

Además, si atendemos a una de las características básicas de la Orientación como actividad educativa, es su carácter personalizador.

La atención a las necesidades del individuo y la adaptación del proceso orientador a las mismas, justifica la consideración de la escolarización en un entorno urbano o rural, como variable que requiere una atención específica para responder a las demandas que desde un ámbito u otro surgen.

2.2.- Análisis de necesidades

Nuestro análisis de necesidades va a contar con cuatro fuentes diferenciadas, derivadas de:

- a) Fuentes derivadas de la legislación vigente.
- b) Fuentes derivadas del análisis de los documentos que guían la acción pedagógica en los centros en virtud de su autonomía.
- c) Fuentes derivadas del análisis de la situación realizada por los profesionales que prestan la labor de tutoría en los centros seleccionados para llevar a cabo el estudio.
- d) Fuentes derivadas de estudios empíricos similares.

2.2.1.- Fuentes derivadas de la legislación vigente

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo), comúnmente conocida como LOE, cita en su artículo 2 entre sus fines, la preparación la capacitación de los estudiantes para el ejercicio de actividades profesionales (apartado 1.i), así como en el apartado 2 de este mismo artículo, se señala que los poderes públicos prestarán una atención especial al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, citando en especial a la orientación educativa y profesional entre otros.

La misma Ley, en el artículo 22, sobre los principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cita en su apartado 2, la preparación para su inserción laboral, y en su apartado 3 indica expresamente que en esta etapa se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. Posteriormente, el artículo 23, sobre los objetivos en la ESO, cita en su apartado g, el desarrollo del espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Por último, en su artículo 26, la LOE, establece en el apartado 4, que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para la tutoría personal de los alumnos, y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de la etapa, y así consta en el artículo 25.6, en el que se atribuye al cuarto curso un carácter orientador para estudios postobligatorios, como para incorporarse a la vida laboral.

A nivel autonómico el Decreto 69/2007, de 29 de mayo (DOCM del 1 de junio), por el que se establece y ordena el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha, el artículo 2, en su apartado 4 subraya el carácter orientador del cuarto curso. En el artículo 4, dedicado a establecer los objetivos generales de la etapa, recoge los formulados por la LOE, y añade como apartado n, “adquirir una preparación básica para la incorporación profesional y aplicar los conocimientos adquiridos como orientación para la futura integración en el mundo académico y laboral.

El mismo Decreto autonómico recoge en el artículo 5, en su apartado 5, la incorporación por las Programaciones Didácticas, entre las que se incluyen los Planes de Orientación de Centro contenidos orientados al conocimiento, valoración y conservación del patrimonio histórico, artístico, cultural y natural que constituye la identidad de la Comunidad de Castilla – La Mancha.

El artículo 12 del Decreto autonómico está dedicado por entero a la tutoría estableciendo un papel relevante a la orientación personal, académica y profesional en cada uno de los cursos de la etapa, para orientar asignaturas optativas, las opciones del cuarto curso, y en los procesos de acogida y de transición al mundo laboral o académico al finalizar el periodo de escolarización obligatoria.

El Decreto 43/2005, de 26 de abril de 2005, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad de Castilla – La Mancha, establece en su artículo 3, sobre las líneas básicas que definen el modelo de orientación, se indica que la orientación educativa y profesional se constituye como un proceso continuo, sistemático y articulado que comienza con la escolarización en las primeras edades y concluye con el paso a la Universidad o al mundo laboral, siendo el alumno el agente activo de su propio proceso.

Para el Decreto autonómico de Orientación, la orientación educativa y profesional forman parte de la función docente e integra todas las acciones realizadas desde la tutoría y desde el asesoramiento especializado, garantizando el desarrollo en los centros docentes de medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras dirigidas al alumnado y su contexto que contribuyan a hacer efectiva una educación inclusiva de calidad e igualdad.

En la Resolución del 29 de julio de 2005, de la Dirección General de Igualdad y Calidad de la Educación, de Castilla – La Mancha (DOCM de 8 de agosto), por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de centro y zona en los centros sostenidos con fondos públicos se establece como un programa singular, dentro del Plan de Centro, las actuaciones de asesoramiento a la orientación educativa y profesional (Instrucción tercera c.3).

2.2.2.- Fuentes derivadas del análisis de los documentos de centro, que guían el proceso de enseñanza – aprendizaje, en virtud de la autonomía pedagógica del centro.

Son analizadas tomando en cuenta la presencia de elementos relacionados con la Orientación profesional en los programas en los que interviene decisivamente el Departamento de Orientación, que como hemos comprobado en el apartado inmediatamente anterior, tiene entre sus funciones la de la elaboración y desarrollo de medidas de orientación académica y profesional, entre otras.

Para ello se han analizado en los centros en que iba a intervenir los Planes de Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, de Orientación Académica y Profesional, de Acción Tutorial, y de Atención a la Diversidad. Del mismo modo se han consultado las Memorias del curso anterior, definiéndose un guión de categorías para clasificar los resultados, que puede consultarse en el Anexo II.

En el apartado 2.1. del capítulo VI, pueden consultarse los resultados al respecto de este análisis.

En cuanto a necesidades que nos interesen para justificar nuestro programa podemos señalar que existe un número escaso de objetivos relacionados con la Orientación Profesional, que en ningún caso se programan por cursos, sino para toda la etapa, con lo que evidentemente existe una difusión de responsabilidad a la hora de concretar en acciones o actividades estos objetivos.

En general, la mayor parte de contenidos relacionados con la Orientación Profesional son de tipo informativo, de hecho sólo en uno de los centros, existía un plan de actividades de tipo más procedimental, que incidía en la puesta en contacto directo con el mundo laboral.

Por otra parte, la reflexión sobre la relación entre las propias capacidades, y las exigencias de determinadas competencias específicas para desarrollar determinadas profesiones, no se lleva a cabo de manera sistemática, en los centros seleccionados para nuestro estudio, lo que se traduce en una toma de decisiones con un nivel exagerado de riesgo, al no considerar la adecuación del perfil personal al perfil profesional.

Todo ello nos determina la existencia de necesidades, de potenciar la relación entre aptitudes y capacidades personales, y competencias exigibles en el mundo del trabajo, y estimular la puesta en contacto con ambientes laborales en los últimos cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

2.2.3.- Fuentes derivadas de la opinión de los profesionales que ejercen la labor de tutoría en los centros seleccionados

Según el artículo 4 del Decreto autonómico de Orientación de Castilla – La Mancha, la orientación educativa y profesional se desarrolla a través de la tutoría, en los centros docentes universitarios, con el apoyo especializado de las Unidades de Orientación (en Infantil y Primaria) o los Departamentos de Orientación (en la Educación Secundaria Obligatoria).

Por tanto, consideramos esencial conocer cómo se ejerce la actividad de tutoría, qué perfil poseen los tutores/as, y su desempeño en las actuaciones relacionadas con la Orientación Profesional.

Se han realizado entrevistas semiestructuradas antes de comenzar con el Programa a 8 tutores (2 varones y 6 mujeres), 4 del primer centro (urbano), y 2 de cada uno de los dos centros rurales.

El guión de la entrevista puede verse en el Anexo III.

Los resultados de las entrevistas pueden consultarse en el capítulo VI de este trabajo, en su apartado 2.2.

Aquí solamente comentaremos algunas de las conclusiones que pueden consultarse igualmente en el apartado señalado, y que nos identifican igualmente necesidades para nuestro trabajo.

En este caso nos encontramos con que los tutores/as informan, que pese a la relativa experiencia de los entrevistados como tutores/as, y de la consideración como importante de la preparación del alumnado para su incorporación al mundo laboral, no se consideran competentes profesionalmente para llevar a cabo esta función; de hecho no participa ninguno de los tutores/as en la elaboración de las actividades relacionadas con la acción tutorial, ni se les consulta por parte de ningún órgano del centro. También se considera llamativo que no exista seguimiento alguno de las actuaciones puestas en marcha.

Estos antecedentes nos remiten a la identificación de necesidades evidentes de mejorar la integración de los tutores/as en el desarrollo de las actuaciones previstas en los programas que forman parte de la Orientación académica y profesional, así como en otros que se incluyen dentro de la acción tutorial.

Por otra parte, nos remiten a la consideración de mejorar el diseño de las actuaciones recogidas en los programas de Orientación, con objeto de presentar información útil, oportuna, relevante y comprensible para los aplicadores, en general tutores/as, sin por ello disminuir su fiabilidad o rigurosidad. El objetivo final del diseño de las actuaciones debe ser poner en relación los objetivos y competencias básicas que se persiguen desde la tutoría con objetivos y competencias básicas planteadas a nivel de etapa y otras materias.

2.2.4.- Fuentes derivadas del análisis de estudios empíricos

Aunque no son muchos los estudios que han estudiado procesos de orientación académica y profesional teniendo en cuenta la variable relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a contextos rurales, encontramos algunos autores que nos pueden servir como antecedentes.

En este sentido, Pereira y Díez (2004), en un estudio sobre demandas y necesidades socioeducativas de las cuencas mineras de Asturias, basado en una revisión documental (prensa), investigación etnográfica, y grupos de discusión con jóvenes y sus familias, concluyen las siguientes necesidades, que transcribimos por su relevancia para nuestras pretensiones:

a) Relacionadas con la demografía

- * Envejecimiento de la población
- * Descenso de la natalidad
- * Éxodo hacia zonas urbanas

b) Relacionadas con el empleo

- * Altas tasas de desempleo
- * Elevados niveles de inactividad en mujeres, pensionistas, estudiantes o personas con discapacidad.
- * Falta de preparación y orientación para el trabajo.
- * Falta de iniciativa emprendedora.

c) Problemas de los jóvenes

- * Insuficiente oferta de actividades culturales, deportivas y de ocio.
- * Desconocimiento sobre cómo utilizar de forma positiva el tiempo libre.
- * Consumo excesivo y poco crítico de televisión.
- * Escaso tiempo dedicado a la lectura.
- * Excesivo gasto en bebida y problemas de consumo de alcohol.

d) Problemas educativos

- * Insuficiente oferta educativa
- * Escasez de oferta relacionada con la formación profesional
- * Escasez de centros de formación ocupacional
- * Faltan centros para atender a colectivos con necesidades específicas
- * Problemas de calidad en la oferta formativa

- * Disminución de los niveles de formación al finalizar la etapa educativa obligatoria
- * Escaso dominio de habilidades comunicativas básicas.
- * Insuficiente orientación educativa y para el trabajo.
- * Problemas de motivación de los estudiantes.
- * Absentismo y abandono escolar temprano.
- * Limitación de recursos y materiales didácticos en los centros.
- * Escaso rendimiento académico y fracaso escolar
- * Reducida implicación de los padres en las actividades educativas

e) Problemas familiares

- * Dependencia económica de los jóvenes de sus familias.
- * La mujer asume la responsabilidad de las tareas domésticas.
- * Escasez de dispositivos para familias con mayores necesidades.
- * Descenso del poder adquisitivo de las familias
- * Problemas de comunicación en el seno familiar
- * Excesiva permisividad de los padres con los hijos

f) Problemas estructurales

- * Ausencia de centros culturales
- * Bibliotecas insuficientemente dotadas
- * Deficiencias en los servicios de salud
- * Escasa oferta de transportes interurbanos
- * Ausencia de recursos asistenciales y de asesoramiento a colectivos específicos (desempleados, personas mayores, personas con discapacidad).

Sin lugar a duda, muchas de estas necesidades, y especialmente, las relacionadas con el contexto escolar, que es el ámbito de nuestro estudio, han sido apuntadas anteriormente, basándonos en otras fuentes.

Aunque entendemos que el contexto demográfico no es el mismo, pues la estructura económica de Asturias, que es el ámbito donde se desarrolla el estudio de Pereira y Díez, tiene un recorrido histórico diferente a la región castellana, que por motivos históricos, han tenido una composición de la población diferente, y el peso de los sectores económicos que contribuyen a generar la riqueza económica ha sido radicalmente desigual, puede servirnos de referencia para defender nuestra perspectiva.

2.2.5.- Síntesis de necesidades

Las necesidades que podemos identificar en base a los apartados anteriores, remiten a las siguientes consideraciones:

- Se precisa mayor presencia de objetivos y actuaciones de Orientación profesional a lo largo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, mejorando su diseño inicial así como su seguimiento, al igual que debe realizarse con cualquier otra programación didáctica.
- Debe plantearse una relación entre objetivos de los programas de Orientación, con otros objetivos de etapa y áreas, para reforzar el sentido de que la orientación forma parte de la función docente.
- Es conveniente informar y formar al profesorado que ejerce la labor de tutoría para el desempeño de la misma. En este sentido las coordinaciones semanales del responsable de Orientación en los centros con los tutores/as debe adquirir una dinámica más formativa y participativa, que la meramente prescriptiva e informativa.

- Son relevantes los programas de orientación profesional atendiendo a las necesidades legislativas, a las características del contexto, y a las manifestadas por los estudios empíricos, para la mejora de la eficacia en la toma de decisiones al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Por ello, consideramos que es idónea la propuesta de un programa de Orientación Profesional, en nuestro caso, el "POPR", destinado al alumnado de 3º de ESO, por la necesidad de contar con información sobre perspectivas profesionales, e integrar ésta en su proyecto de vida a corto y medio plazo, ya que el sistema educativo español, contempla diez años de escolaridad obligatoria, desde los seis hasta los dieciséis años, y en este nivel 3º ESO, existen varios perfiles de alumnado, que podemos simplificar en cuatro categorías:

- 1) alumnado que cursa estudios según su edad prevista y que continuarán estudiando el cuarto curso al año siguiente,
- 2) alumnado que cursa estudios con un año o dos de desfase con respecto a la edad de escolarización ordinaria, y que pretenden continuar sus estudios hasta la finalización de la educación secundaria obligatoria,
- 3) alumnado que cursan estudios con un año o dos de desfase con respecto a la edad de escolarización ordinaria, y que esperan a cumplir la edad de dieciséis años, para abandonar el sistema educativo, sin continuar el cuarto curso de secundaria obligatoria, siendo éste un colectivo que ronda el 30% del alumnado en la actualidad, y por tanto muy significativo a efectos estadísticos y educativos, que exigen políticas educativas que atiendan las necesidades que plantean, y

- 4) alumnado que pese a poseer la edad idónea para el curso en que están escolarizados, desean finalizar su escolaridad obligatoria cuando lleguen al final de la educación secundaria obligatoria, por poseer otras motivaciones o intereses.

A estas necesidades y características, intenta contribuir nuestro estudio, con especial atención a los dos últimos perfiles reseñados, cuyas cifras demandan actuaciones desde las Administraciones, y desde los propios centros, dentro de la autonomía que permite atender a la diversidad en los mismos.

Para ello el POPR incide en algunas dimensiones específicas en el alumnado, como son las habilidades sociales, el conocimiento de las propias características e intereses profesionales, y proporcionando oportunidades para la definición de un proyecto profesional, o preprofesional en nuestro caso, que permita incrementar su madurez vocacional, así como a mejorar su posición futura, dentro del mercado laboral.

3.- JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

Es fundamental que el sistema educativo proporcione una capacitación al sujeto a lo largo de su transcurso por el mismo, que le permita superar con éxito las diferentes etapas formativas por las que van a pasar hasta acceder al mercado laboral, y que éste por las exigencias de la sociedad requiere de unas competencias globales que le permitan al sujeto acceder y mantener su puesto de trabajo.

Además de la adquisición de las propias competencias profesionales que le permitan desarrollar su labor profesional de manera eficiente, es conveniente definir desde el sistema educativo una perspectiva orientadora que tenga en consideración las diferentes etapas de la vida del sujeto, en este sentido pueden encuadrarse, las teorías de desarrollo para la carrera (Super, 1996).

La LOE, en su artículo 91, al referirse a las funciones del profesorado, incluye entre las mismas la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración con los Departamentos o servicios especializados, lo que se traduce en la consideración de la orientación desde un modelo de programas indirecto, donde el orientador es un asesor especializado que proporciona pautas para que el profesorado desarrolle la orientación al alumnado en el marco de su función docente, perfectamente integrada en el proceso educativo.

Desde la literatura pedagógica, también se apoya la estrecha relación de la Orientación con la actividad docente (Álvarez Rojo, 1994; Lázaro y Casarrubias, 1997; Rodríguez Moreno, 1995; Isus, 1995), haciendo alusión a la implicación del profesorado y a la necesidad de trabajo en equipo. Isus (1995) expone que la concepción de la educación y la orientación presupone que toda acción docente es educativa y como tal es orientadora. Todo profesor debe colaborar en el proceso de intervención orientadora, que se desarrolla a través del proceso global de enseñanza y aprendizaje, y de manera especial a través de la acción tutorial.

Esta visión en la que enmarcamos nuestro trabajo, en la que la fuerza de la orientación está en el núcleo de la educación, es decir en la interacción profesor – programa – alumnos, no implica que renunciemos como profesionales de la Orientación a utilizar otros mecanismos complementarios al proceso de intervención en el aula, que tengan como finalidad resolver aquellos problemas que no sea posible resolver desde el aula (Montané y Martínez, 1994).

La educación para la carrera, como hemos señalado en apartados anteriores, parte de la estrategia básica de aplicar el concepto de infusión al proceso de enseñanza y aprendizaje (Hoyt, 1995; en Sánchez, 2004), dejando de considerar a la orientación como algo periférico y marginal, para ligarlo estrechamente al proceso educativo.

Los programas de orientación, impregnan todas las asignaturas de un determinado curso de manera adicional o de manera combinada con los contenidos curriculares, lo que convierte a los profesores en agentes clave, al ser el aula el marco de referencia para cualquier intervención desde una perspectiva global y preventiva (Montané y Martínez, 1994).

Nuestro programa, el POPR, asumiendo este planteamiento, trata de relacionar el aprendizaje escolar con las futuras opciones académicas y profesionales, y las necesidades futuras de preparación para incorporarse y mantenerse en el puesto de trabajo.

Se propone incluir ciertos contenidos en el currículo de la educación secundaria obligatoria, proporcionando el responsable de orientación del centro el correspondiente asesoramiento y colaboración para ello.

El POPR tiene en cuenta la edad y necesidades del alumnado de tercer curso de educación secundaria obligatoria, invita al alumno/a a que integre en el mismo sus experiencias reales, permite la colaboración de las familias, y requiere la estrecha colaboración del equipo docente, especialmente el tutor/a

del grupo de referencia, y el responsable de orientación (Humes y Hohenshill, 1985; Rodríguez Diéguez, 1992).

Numerosos autores han realizado propuestas sobre los contenidos que deben incluir los programas y actuaciones de orientación e inserción profesional (Sobrado, 1990; Rodríguez Moreno, 1992, 1998; Rodríguez Espinar y cols, 1993; Romero, 1999, 2000). La mayor parte coinciden en señalar, al menos tres grandes áreas de intervención: *autoconocimiento, conocimiento del mundo académico y laboral y las opciones que éstos ofrecen, y habilidades para tomar decisiones*. Al igual que en otros contextos francófonos, en nuestro país, cada vez son más numerosas las referencias a las habilidades de *planificación y desarrollo de proyectos profesionales y proyectos de vida*.

El **autoconocimiento** implica que el alumno/a conozca la amplia variedad de cualidades, aptitudes, actitudes, valores, competencias, conocimientos y experiencias que posee (intereses y preferencias profesionales, autoconcepto y autoestima, valores y representaciones sobre el mundo del trabajo, motivación vocacional, expectativas de logro y autoeficacia, inteligencia y capacidad de resolver problemas, competencias profesionales generales y específicas, competencias y habilidades sociales, capacidad de autocontrol, conocimientos y capacidades físicas).

Todo ello constituye el potencial del sujeto, lo que implica procesos exploratorios tanto autorreflexivos, como otros procedentes de un proceso diagnóstico, llevado a cabo en colaboración de especialistas en orientación, pasando por el análisis con iguales, familia y entornos de referencia, que permitan la elaboración de unas representaciones profesionales, de las que emerjan los intereses y motivaciones profesionales, que desemboquen en preferencias más o menos sólidas. En esta fase el autoconcepto y la autoestima, la autoeficacia y la inteligencia emocional juegan un papel central en el desarrollo vocacional, la toma de decisiones, y la autorregulación y habilidades sociales en el mundo laboral (Sánchez García, 2004).

El **conocimiento del entorno académico y profesional** se basa en la exploración activa del entorno (opciones formativas tras la enseñanza secundaria obligatoria, requerimientos y salidas del bachillerato y de la formación profesional, materias del bachillerato en sus diferentes modalidades, ciclos formativos y módulos que incluyan esos ciclos, actividades y habilidades incluidas en el módulo de formación en centros de trabajo de los diferentes ciclos formativos, evolución y condicionantes del mercado laboral, perfiles profesionales dentro de una determinada profesión, funciones de cada perfil, contextos profesionales de desempeño de cada perfil, perspectivas y nuevas salidas profesionales, nuevos yacimientos de empleo, recursos para localización de ofertas de empleo, recursos y procedimientos para el autoempleo, habilidades relacionadas con la búsqueda de empleo, mecanismos de promoción profesional, requerimientos formativos para un determinado campo ocupacional y ofertas formativas) que permitan hábitos de trabajo positivos, trabajo en equipo y uso de estrategias de solución de problemas colaborativas y creativas (Pereira, 1995).

En cuanto a las **habilidades para tomar decisiones**, se trata de elección de itinerarios académicos y profesionales, habiendo de decidir sobre metas a corto y medio plazo, y estrategias a seguir para alcanzar las mismas. Dentro de la toma de decisiones, requiere una atención especial la búsqueda de empleo, el establecimiento de un plan de formación individual, y el desarrollo de un proyecto de autoempleo (Sánchez García, 2004).

Para finalizar, el **proyecto profesional y vital**, construido por el alumno/a, constituye el punto de intersección entre los determinantes personales y sociales, y las necesidades humanas y la autorrealización (Isus, 1995), guiando todo el proceso de evolución formativa y laboral (Corominas e Isus, 1998), a través de una actitud activa y reflexiva por parte del estudiante que planifica y realiza una serie de pasos de manera intencional y anticipatoria, construyendo de esta manera su intencionalidad académica y profesional, enmarcando la misma en un proyecto más amplio en el que los intereses y valores personales adoptan un papel central.

4.- OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El objetivo central que nos planteamos con el desarrollo de nuestro programa es *PROVEER ESTRATEGIAS AL ALUMNADO DE 3º ESO PARA FACILITAR LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO PROFESIONAL PERSONALIZADO.*

Este objetivo se subdivide en otros más específicos, que podríamos concretar en los siguientes:

- a) *Facilitar actividades y recursos que potencien la reflexión sobre variables personales relacionadas con el autoconocimiento de los propios sujetos (madurez vocacional).*
- b) *Favorecer la identificación de potencialidades y carencias en los alumnos/as, desarrollando una autoestima positiva e impulsando estrategias de autosuperación (madurez vocacional).*
- c) *Identificar valores e intereses profesionales (intereses profesionales).*
- d) *Desarrollar estrategias y habilidades sociales relacionadas con la mejora de comunicación, la defensa de los propios derechos y el respeto a los derechos de los demás, tanto individual como colectivamente (habilidades sociales).*
- e) *Conocer el entorno, tanto las opciones educativas que se ofertan tras la educación secundaria obligatoria, como la estructura del mercado laboral en el entorno de referencia del alumnado, y conocer las principales técnicas de empleabilidad.*
- f) *Entrenar al sujeto en estrategias de toma de decisiones.*

- g) *Elaborar un proyecto personal y profesional que integre toda la información recogida a lo largo de las sesiones del programa de orientación.*

5.- DESTINATARIOS

El estudio, como se ha comentado con anterioridad, se centra en el alumnado de tercer curso de educación secundaria obligatoria en general, por sus características personales y evolutivas en relación a las necesidades de orientación académica y profesional, al estar algunos de estos alumnos/as próximos a finalizar su etapa de formación, y por tanto siendo posible su acceso inmediato al mercado laboral.

Específicamente, trata de responder diferencialmente a las necesidades que manifiestan los alumnos y alumnas de este nivel educativo que cursa estudios en centros ubicados en **entornos rurales**, por su menor oferta académica y su menor disponibilidad de patrones profesionales.

Esta menor disponibilidad de modelos profesionales, dificultan en el alumnado el establecimiento de una adecuada representación profesional, y por tanto las preferencias profesionales pueden considerarse más difusas, dentro de los parámetros que pueden considerarse en el alumnado adolescente.

6.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La estrategia metodológica que se ha utilizado en la aplicación de este Programa de Orientación ha consistido en su implementación en las horas de tutoría de tercer curso de educación secundaria obligatoria (ESO), en los grupos seleccionados como experimentales, que han sido dos en el centro ubicado en el entorno urbano y uno en cada uno de los centros ubicados en el entorno rural (Yunquera de Henares y Sacedón).

En todos los casos, el programa era aplicado por los tutores/as de los grupos de alumnos y alumnas escogidos como experimentales, bajo la supervisión de este autor de la Tesis, y en estrecha colaboración con cada Departamento de Orientación de los diferentes centros donde se aplicó el Programa, ya que quincenalmente (excepcionalmente mensualmente), se tenían encuentros entre tutor/a del grupo, Orientador/a del centro y autor de la Tesis para comprobar el seguimiento de la aplicación del Programa e ir teniendo en cuenta los posibles problemas que iban surgiendo.

Para la aplicación se elaboró un manual en el que se incluían las seis unidades, con una estructura facilitadora de su aplicación, con una justificación de cada Unidad, sus objetivos y contenidos, para facilitar su integración curricular, que sería el objetivo deseable de un Programa de este tipo.

La teoría psicopedagógica que subyacía a cada una de las Unidades, está expresada de forma clara y concreta, su posible aplicación a diferentes áreas curriculares, la duración estimada, y algunas aclaraciones con los objetivos, requisitos y duración estimable de cada actividad, así como una selección de actividades fundamentales dentro del repertorio de las diferentes actividades.

En alguna ocasión se tiene constancia de la participación del Orientador/a del centro en la tutoría en que se desarrollaba el programa, y en visitas a los centros, el autor de la Tesis participó en dos sesiones en cada grupo experimental, fundamentalmente como observador.

Las Unidades tienen todas la misma estructura, un número de actividades en torno a diez, una progresión y una secuenciación de las mismas en función de la teoría asociada a las mismas, y un planteamiento de actividades individuales y en equipo, especialmente las últimas, por las recomendaciones de los expertos en la valoración del programa piloto, y que son más motivadoras.

Igualmente, en las diferentes Unidades se plantean determinados textos con protagonistas similares en edad a los alumnos y alumnas de 3º de ESO, sobre los que se plantean preguntas y reflexiones sobre la situación expresada en el texto y que se constituyen como actividades. Con ello se quiere crear una situación o condición idónea para que el alumnado pueda empatizar con esta situación y responda según sus propias motivaciones e intereses.

Se incluyen autoevaluaciones al final de las Unidades 3 y 5, y otra autoevaluación al final del Programa, con objeto de apreciar la percepción que el alumno/a tiene a lo largo del desarrollo del Programa, lo cual permite al aplicador cambiar algún aspecto metodológico que asegure que el programa tenga un carácter significativo, motivador y por supuesto útil para el alumno/a.

6.1.- Integración curricular

La estructura del Programa, incluye, como se ha comentado con anterioridad contenidos de cada Unidad, separados en conceptos, procedimientos y actitudes, con lo que se podrían integrar y / o reforzar los mismos en determinadas áreas o materias de tercer curso de educación secundaria obligatoria (ESO).

Adicionalmente, en todas las Unidades se ha incluido un apartado de "*Integración curricular*", que recomienda algunas propuestas de interdisciplinariedad con diferentes áreas y materias del currículo de 3º de ESO, especialmente con Lengua Castellana y Literatura (unidades 1, 2 y 3), Ciencias Sociales (unidades 2, 3 y 6), y Ciencias Naturales (unidad 6).

El objetivo de este Programa de Orientación Profesional, desde la perspectiva de educación para el desarrollo de la carrera, que es el modelo que ha servido de referencia para su elaboración, pretende la integración de la actividad orientadora en el currículo ordinario, aunque reconocemos que no existe demasiada tradición en nuestro país, por ello la existencia de propuestas como la nuestra, pretenden facilitar esta carencia y contribuir desde el currículo a orientar al alumno/a en el desarrollo de la carrera.

6.2.- Aplicadores

El programa de Orientación está preparado para su aplicación por los tutores/as de los diferentes grupos de 3º de educación secundaria obligatoria (ESO), con el asesoramiento, si fuera pertinente del Departamento de Orientación, para lo que el documento que acompaña a las Unidades del Programa contiene las referencias teóricas y sugerencias de aplicación oportunas.

En la aplicación experimental los tutores/as han manifestado la suficiencia de este material para el desarrollo del Programa y las diferentes actividades.

Igualmente, se puede adoptar una aplicación interdisciplinar, por tanto la intervención de otros profesores, reforzando algunos de los contenidos del Programa, que se explicitan en cada Unidad y se recomienda en qué áreas o materias es más fácil esta interdisciplinariedad.

Para ello requeriría la inclusión de dichos contenidos en la programación didáctica al principio de curso, y la supervisión de la aplicación del programa por parte del Departamento de Orientación, para coordinar las actividades que se realizan en la tutoría lectiva, con las actividades que se plantearan desde las diferentes áreas o materias.

7.- UNIDADES DE CONTENIDO Y ACTIVIDADES

Las Unidades, se han configurado en torno a los cuatro ámbitos fundamentales recogidos en la literatura científica en torno a los programas de Orientación Profesional, es decir: autoconocimiento, conocimiento del entorno académico y laboral; aprendizaje de estrategias y habilidades de toma de decisiones; y elaboración de un proyecto profesional y vital.

En cada uno de estos ámbitos se han incluido una serie de actividades que han sido diseñadas de forma personal, tomando como referencia, las actividades más comunes de estos programas existentes en la actualidad, y otras actividades recogidas de los libros de diferentes editoriales para la tutoría lectiva.

Las unidades, sus objetivos y las variables consideradas son las que aparecen representadas en las figuras siguientes (cuadros 4.1 a 4.7.):

Cuadro 4.1. Elementos Unidad 1

UNIDAD 1: MEJORANDO NUESTRO CONOCIMIENTO DE NOSOTROS MISMOS	
OBJETIVO GENERAL:	
<i>Facilitar actividades y recursos que potencien la reflexión sobre variables personales relacionadas con el autonocimiento de los sujetos.</i>	
<i>Favorecer la aceptación de potencialidades y carencias en los alumnos/as, desarrollando una autoestima positiva y adoptar estrategias de superación personal.</i>	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.- Cumplimentar una ficha personal de datos	Identificar los factores personales que inciden de una u otra manera en el desarrollo del individuo
2.- Identificación cualidades y defectos	Aceptar la opinión de otros sobre uno mismo.
3.- Ordenar factores de influencia en la toma de decisiones.	Identificar la influencia de diferentes instituciones significativas en la vida de los individuos
4.- Proyección personal a medio plazo.	Valorar las expectativas personales, académicas y profesionales a corto y medio plazo.
5.- Exponer profesiones preferidas	Identificar algunos de los intereses profesionales del sujeto
6.- Identificar materias con especial aptitud	Identificar las capacidades académicas del sujeto
7.- Relacionar competencias o capacidades académicas con intereses	Relacionar de las capacidades académicas establecidas en el ejercicio anterior con los intereses personales y profesionales del sujeto.
8.- Autoevaluación actitudes hacia el estudio	Identificar el grado de motivación del sujeto hacia el estudio y el aprendizaje
9.- Autovaloración aptitudes y habilidades	Estimar el grado de desarrollo de capacidades académicas y habilidades personales

10.- Comentar implicaciones a partir de una lectura (trabajo individual y en grupo).	Relacionar los cambios de la adolescencia con el rendimiento académico y buscar estrategias para superar estos cambios que inciden negativamente en el rendimiento académico
11.- Comentar en grupo influencia factores en toma de decisiones.	Comparar la influencia de diferentes instituciones para diferentes sujetos.
12.- Comentar implicaciones a partir de una lectura (trabajo individual y en grupo).	Relacionar la motivación con el rendimiento escolar y buscar estrategias para adecuar ambas y mejorarlas
13.- Identificación de estrategias para conocerse mejor uno mismo (actividad personal y en equipo)	Identificar estrategias de superación personal
14.- Descripción del inventario del autoconcepto de sí mismo	Describir y expresar las cualidades personales de manera positiva.

Cuadro 4.2. Elementos Unidad 2

UNIDAD 2: MIS VALORES, MOTIVACIONES E INTERESES	
OBJETIVO GENERAL:	
<i>Identificar valores e intereses profesionales.</i>	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.- Identificar valores en una lectura	Identificar el valor prioritario que subyace a una situación social
2.- Definir valores y contravalores	Identificar valores asociados a una situación dada y prever la evolución de la situación en función de los valores implicados
3.- Búsqueda de valores y contravalores en un texto.	Identificar las características que definen la inserción profesional en la actualidad
4.- Identificación de los propios valores ocupacionales	Asociar los valores laborales preponderantes en la actualidad con las propias motivaciones laborales
5.- Relación de la satisfacción laboral con la forma de acceso al empleo	Determinar la relación entre la satisfacción y la motivación profesional.
6.- Importancia de la satisfacción laboral	Reconocer la importancia de la satisfacción laboral en el desempeño profesional
7.- Identificar tres profesiones más atractivas razonando la respuesta	Identificar los intereses profesionales del sujeto asociándolos con los contenidos trabajados en la unidad (satisfacción personal, satisfacción laboral, motivaciones, valores personales, valores ocupacionales)
8.- Reflexión sobre la importancia de la formación a través de una lectura	Identificar la importancia de la formación profesional para un desempeño cualificado y la escasa posibilidad de promoción sin acceder a la formación profesional

9.- Valoración personal del grado de desarrollo de diferentes competencias profesionales	Identificar áreas de intereses vocacionales
--	---

Cuadro 4.3. Elementos Unidad 3

UNIDAD 3: HABILIDADES DE RELACIÓN GRUPAL	
OBJETIVO GENERAL:	
<i>Desarrollar estrategias y habilidades sociales relacionadas con la mejora de la comunicación y la defensa de los propios derechos y el respeto a los derechos de los demás, tanto individual como colectivamente</i>	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.- Partiendo de un texto, reflexionar sobre la necesidad de la normas, razonando la respuesta	Valorar la necesidad de llegar a acuerdos sobre la organización de los grupos como contribución esencial para su funcionamiento
2.- Decidir entre un listado de normas, en grupo, cinco normas	Tomar decisiones que mejoren el funcionamiento de los grupos
3.- Desarrollo de una dinámica de grupos	Estimar la necesidad de colaboración en las tareas grupales
4.- Señalar ejemplos de concreción de diferentes roles (líder, valiente, reflexivo, tímido, colaborador, crítico, impulsivo, pasota, despistado, agresivo)	Conocer las características del funcionamiento de los grupos, definiendo la función del propio alumno
5.- Análisis en grupo de principales problemas de la clase, sus causas y posibles soluciones	Valorar la capacidad del propio grupo para solucionar conflictos
6.- Identificar, en grupos, tipos de comunicación	Diseñar respuestas asertivas
7.- Puzzle con las características de los estilos de comunicación	Conocer las características de los diferentes estilos de comunicación
8.- Identificar en grupos. situaciones de presión grupal y cómo responder adecuadamente a las mismas	Aprender estrategias para decir no cuando no interesen las propuestas que se hacen al individuo

9.- Ensayar respuestas habilidosas a determinadas situaciones sociales frecuentes que exigen defender derechos (peticiones, decir no, expresar sentimientos)	Entrenarse en la práctica de respuestas asertivas
10.- Ensayar respuestas habilidosas a determinadas situaciones sociales frecuentes que exigen conocer como realizar críticas, rechazar críticas injustas o exigir una escucha a los oyentes	Entrenarse en la práctica de respuestas asertivas

Cuadro 4.4. Elementos Unidad 4

UNIDAD 4: EL SISTEMA EDUCATIVO: ESTRUCTURA, ETAPAS Y NIVELES	
<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p><i>Conocer el entorno, tanto las opciones educativas que se abren tras la educación secundaria obligatoria, como la estructura del mercado laboral en el entorno de referencia del alumnado, y conocer las principales técnicas de empleabilidad.</i></p>	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.- Autobiografía personal	Reflexionar sobre el transcurso personal a lo largo del sistema educativo
2.- Análisis de calificaciones escolares	Recopilar las calificaciones obtenidas a lo largo de la etapa de la educación secundaria obligatoria identificando aquellas materias en las que el alumno o alumna muestra más competencia
3.- Especificar las materias que cursará el alumno/a en cuarto de ESO justificando la elección de troncales y optativas	Diseñar itinerarios académicos personales a corto plazo relacionados con las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado
4.- Definir la modalidad más adecuada en el caso de que el alumno/a optara por estudiar Bachillerato, justificando la respuesta	Diseñar posibles itinerarios a medio plazo relacionados con las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado
5.- Analizar las implicaciones de las decisiones acerca de opciones académicas, a partir de una lectura	Analizar una determinada situación académica, relacionando diferentes variables para adoptar la solución más idónea, de acuerdo con las capacidades, intereses, motivaciones, y estilos de aprendizaje
6.- Definir las troncales de cuarto curso de ESO idóneas para cada modalidad de Bachillerato	Análisis de decisiones en función de la información parcial que se ofrece

<p>7.- Buscar en diferentes medios (Internet, guías, Dpto. Orientación) en qué Institutos más cercanos a la localidad de residencia se puede estudiar cada modalidad de Bachillerato (trabajo en equipo)</p>	<p>Búsqueda de información e integración en el proyecto personal y profesional del alumno/a</p>
<p>8.- Buscar en diferentes medios (Internet, guías, Dpto. Orientación) en qué Institutos más cercanos a la localidad de residencia se puede estudiar los diferentes ciclos formativos de grado medio (trabajo en equipo)</p>	<p>Búsqueda de información e integración en el proyecto personal y profesional del alumno/a</p>
<p>9.- Buscar en diferentes medios (Internet, guías, Dpto. Orientación) módulos de los ciclos de formación profesional (trabajo en equipo)</p>	<p>Búsqueda de información e integración en el proyecto personal y profesional del alumno/a</p>
<p>10.- Buscar en diferentes medios (Internet, guías, Dpto. Orientación) la ubicación de los Centros de Adultos más cercanos al domicilio del alumnado, y las enseñanzas que se imparten en ellos (trabajo en equipo)</p>	<p>Búsqueda de información e integración en el proyecto personal y profesional del alumno/a</p>
<p>11.- Realizar un tríptico en grupo en el que se especifique la oferta educativa más cercana a la localidad de residencia del alumnado, especificando el acceso a las diferentes etapas</p>	<p>Síntesis de información elaborada a lo largo de la Unidad</p>

Cuadro 4.5. Elementos Unidad 5

UNIDAD 5: EL MERCADO LABORAL Y LA BÚSQUEDA DE EMPLEO	
<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p><i>Conocer el entorno, tanto las opciones educativas que se abren tras la educación secundaria obligatoria, como <u>la estructura del mercado laboral en el entorno de referencia del alumnado, y conocer las principales técnicas de empleabilidad.</u></i></p>	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.- Relacionar cualificaciones profesionales con familias de formación profesional reglada específica	Vincular la formación profesional ocupacional con la formación profesional específica reglada
2.- Conocimiento de la estructura del catálogo de cualificaciones profesionales.	Conocer la estructura y oferta de la formación profesional ocupacional, y cómo acceder a la misma
3.- Cumplimentar un formulario.	Familiarizar al alumnado con la cumplimentación de cuestionarios
4.- Servicios ofrecidos por las empresas de trabajo temporal.	Buscar fuentes de recursos de búsqueda de empleo
5.- Realizar un currículum vitae, siguiendo unas indicaciones previas	Familiarizarse con algunas técnicas habituales de búsqueda de empleo
6.- Redactar una carta de presentación que acompañe al currículum del ejercicio anterior	Familiarizarse con algunas técnicas habituales de búsqueda de empleo
7.- Contestar una serie de preguntas relacionadas con una hipotética oferta para un puesto de trabajo.	Familiarizarse con algunas técnicas habituales de búsqueda de empleo

8.- Analizar datos macroeconómicos correspondientes a la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha	Analizar datos económicos que permitan conocer el estado de salud del mercado laboral y su posible evolución
9.- Autoevaluar competencias laborales básicas y generales, a través de un cuestionario	Conocer cuáles son las competencias laborales más adecuadas y menos adecuadas
10.- Conocimiento de las condiciones de contratación más comunes.	Determinar las modalidades de contratación más adecuadas a unas circunstancias determinadas
11.- Realizar un listado de empresas, en grupo, cercanas a la zona de residencia del alumnado.	Conocer la estructura operativa del mercado laboral en la zona de residencia del alumnado

Cuadro 4.6. Elementos Unidad 6

UNIDAD 6: LA TOMA DE DECISIONES: AJUSTE ENTRE DESEO Y REALIDAD	
OBJETIVO GENERAL:	
<i>Entrenar al sujeto en estrategias de toma de decisiones</i>	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.- Señalar tres situaciones comunes y personales de toma de decisiones.	Identificar y reflexionar sobre la frecuencia con que el ser humano toma decisiones y el tipo de éstas
2.- Identificación de problemas y alternativas de solución en historias con textos breves.	Identificar y definir problemas de forma concreta y operativa, y generar alternativas de solución a los mismos
3.- Identificación de costes, beneficios y consecuencias de las alternativas especificadas en el ejercicio anterior.	Analizar beneficios, costes y consecuencias de decisiones comunes y habituales
4.- Decisión que el alumno o alumna adoptará al finalizar la educación secundaria obligatoria.	Aplicar el procedimiento de análisis de alternativas en tomas de decisiones personales
5.- Elegir las materias troncales y optativas de 4º curso de educación secundaria obligatoria.	Tomar decisiones a corto plazo relacionadas con metas a largo plazo

Cuadro 4.7. Elementos elaboración del proyecto profesional

ELABORACIÓN DEL PROYECTO PROFESIONAL	
OBJETIVO GENERAL: <i>Iniciarse en la elaboración de un proyecto personal y profesional que integre la información recogida en Unidades anteriores del programa</i>	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS
1.- Datos personales y familiares.	Identificar los propios datos personales y familiares.
2.- Historial escolar en la educación obligatoria.	Reflexionar sobre las materias con mejores y peores resultados académicos.
3.- Actitudes hacia el estudio, principales dificultades, estrategias y hábitos de estudio.	Identificar las estrategias que utiliza el propio sujeto a la hora de abordar el estudio.
4.- Identificación de aptitudes, motivaciones e intereses.	Conocer las propias capacidades y competencias personales.
5.- Estimación de habilidades sociales.	Identificar las habilidades sociales que posee el sujeto.
6.- Opciones educativas deseadas, y razones de la elección.	Analizar las diferentes opciones educativas que posee un alumno y elegir aquellas opciones más atractivas para el sujeto en función de sus capacidades, motivaciones, intereses y perspectivas de futuro.
7.- Ofertas de trabajo más frecuentes en la zona de referencia y estrategias para acceder a estos puestos.	Analizar la estructura del mercado laboral en la zona de referencia para el alumno y elegir las opciones que más se adecuen a sus intereses, competencias, motivaciones y posibilidad de ajuste entre capacidades del sujeto y requisitos del puesto de trabajo.

8.- MATERIALES

El material para el desarrollo del Programa se ha presentado en forma de libro en edición facsimil, que fue fotocopiado y encuadernado por los centros, y que fue entregado individualmente a cada alumno/a, así como a los diferentes tutores/as de los grupos experimentales, al Orientador/a del centro, y a los miembros del equipo directivo (Director/a y Jefe/a de Estudios).

De esta forma el alumno/a tenía todas las actividades de las diferentes Unidades, y podía acceder tanto a la teoría como a las actividades anteriormente realizadas, lo que facilita una percepción secuencial en el desarrollo del Programa de Orientación, y permite a la hora de elaborar el proyecto profesional que aparecía al final del documento o libro, tener en cuenta cuál han sido las estrategias puestas en práctica en actividades precursoras de las que se proponen para elaborar el proyecto profesional.

En el apartado de este capítulo 10.2.2 puede observarse el proceso de evaluación de los materiales llevado a cabo antes del inicio del programa.

9.- CRONOGRAMA

El presente cuadro especifica las fases de desarrollo y aplicación del Programa, y su ubicación y extensión en el tiempo.

Cuadro 4.8. Cronograma trabajo diseño, desarrollo y aplicación POPR

FASES	MOMENTO TEMPORAL
I.- Estudio variables y contenido Programa	Abril – junio 2004
II.- Elaboración Programa piloto	Septiembre – octubre 2004
III.- Evaluación variables estudio fase piloto	Noviembre – diciembre 2004
IV.- Estudio validez programa piloto a expertos y alumnos/as de forma paralela	Enero – mayo 2005
V.- Revisión Programa piloto y elaboración Programa definitivo	Junio – julio 2005
VI.- Selección centros experimentales	Julio 2005
VII.- Contacto por escrito a centros experimentales y visita para recogida documentos (Memoria y Plan Orientación)	Septiembre - octubre 2005
VIII.- Información a los centros participantes, de objetivos y características Programa de Orientación, y condiciones de aplicación	Octubre 2005 (tres sesiones)
IX.- Entrevista a tutores/as participantes de grupos experimental y control	Octubre 2005 (cuatro sesiones)
X.- Evaluación variables estudio en grupos experimentales y controles	Noviembre – diciembre 2005 (4 sesiones)

XI.- Aplicación Programa Orientación a grupos experimentales	Enero – marzo 2006 (8 sesiones)
XII.- Evaluación continua Programa Orientación en grupos experimentales	Coordinación semanal durante aplicación Programa y entrevista final
XII.- Evaluación retest de variables estudio en grupos experimentales y controles	Mayo y Junio 2006 (dos sesiones en cada mes)
XIV.- Grupos de discusión	Octubre 2006 (tres sesiones)

10.- EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación de programas es un proceso sistemático, implícito en su desarrollo, y presente en todas las fases de su aplicación, de tal manera, que de acuerdo con De la Orden (1990) matizaba la necesidad de la evaluación al inicio, durante el proceso y en la finalización del programa.

La evaluación de programas se define como un modo de investigación educativa que se propone indicar el valor de los programas orientadores con determinados criterios previamente establecidos, a través de una actividad sistemática y continua, integrada en el proceso educativo, cuyo objetivo es el de proporcionar un análisis científico de la información recogida (Repetto y cols, 1994).

También se ha concebido como un proceso integrado en el desarrollo del programa, no reduciéndolo a la evaluación final o de resultados simplemente, contemplando tres momentos (antes, durante y después) (Gysbers y cols, 1990)

Pérez Juste (1993), por su parte la considera como un proceso sistemático, diseñado de forma intencional y técnicamente para recoger información rigurosa (valiosa, válida y fiable).

Una de las finalidades de la evaluación de programas es la recogida de información a través de procedimientos científicos que garanticen su fiabilidad y validez. Así, De la Orden (1990) la considerará como un proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un determinado programa educativo.

Igualmente, la evaluación de programas implica valorar, en este sentido, la valoración puede realizarse de los resultados obtenidos (Scriven, 1991; Pérez Juste, 1993; Pérez Escoda, 2001; Tejedor, 1996); del programa en sí (González Soler, 1987; Repetto y cols, 1994; Pérez Juste, 1993; Pérez Escoda,

2001; Tejedor y cols, 1994); y / o de su funcionamiento (González Soler, 1987; Pérez Escoda, 2001).

Por otra parte, la evaluación de programas debe tender hacia la mejora de un aspecto determinado, que puede ser el proceso de intervención (De la Orden, 1990); el logro de objetivos (Pérez Juste, 1993; De la Orden, 1990); la mejora técnica del programa (Pérez Juste, 1993; Pérez Escoda, 2001; De la Orden, 1990); la mejora del personal aplicador del programa (Pérez Juste, 1993; Montané y Martínez, 1994); la mejora de los usuarios del programa (Pérez Juste, 1993); y / o de su funcionamiento (De la Orden, 1990).

Adicionalmente, la evaluación de programas debe ir encaminada hacia la toma de decisiones, bien sobre el mismo programa (Repetto y cols, 1994; Pérez Juste, 1993); en la optimización de la situación sobre la que se aplica el programa; para ayudar a los aplicadores – orientadores, profesores y tutores – (Gysbers, 1990; Pérez Juste, 1993); en la mejora del proceso de intervención (Hernández Fernández y Martínez Clares, 1994); administrativas o políticas, en vista a promover su continuidad, cancelación o expansión (Pérez Escoda, 2001); una continua toma de decisiones encadenadas desde que se eligen las acciones a realizar hasta que se decide hasta qué punto se han conseguido los objetivos iniciales (Anguera, 1990); y / o para el ajuste decisional (De la Orden, 1990).

En la actualidad existen numerosos modelos de evaluación de programas, diferenciándose según su finalidad, objeto de la evaluación, toma de decisiones, ámbito de la evaluación, rol del evaluador y enfoque y proceso metodológico (Colás, 1994).

La elección de un solo método evaluativo parece ser una postura poco acertada en el sentido que la complementariedad entre modelos (posición ecléctica) hace que el evaluador utilice diferentes métodos, técnicas y procedimientos, según la necesidad del momento, por lo que parece evidente que el análisis de una determinada realidad puede ser realizado desde diferentes perspectivas, siendo lo realmente importante la coherencia entre los

objetivos del estudio, el tipo de datos y los análisis que se lleven a cabo (Tejedor y cols, 1994).

10.1.- Análisis de contribución de diferentes modelos a la evaluación de programas

Entre los distintos modelos de evaluación de intervenciones por programas, se pueden encontrar algunos centrados en los resultados (Tyler, 1988), otros más preocupados por la evaluación de los procesos (Scriven, 1991; Cronbach, 1980; Stufflebeam, 1989), así como otros que ponen el énfasis en la comprensión e interpretación de los procesos (Parlett y Hamilton, 1983; Stake, 1976). Cada uno de estos modelos utiliza una metodología evaluativa, que encierra una propia concepción del término evaluación y un determinado procedimiento para evaluar un programa de intervención.

Podríamos afirmar, que utilizar una sola metodología podría suponer una limitación, dando lugar a la pérdida de múltiples matices, por lo que lo idóneo es recurrir a la complementariedad metodológica en el momento de abordar un proceso evaluativo, que favorezca una flexibilidad metodológica en vistas a obtener unos criterios que nos ofrezcan informaciones diversas sobre la consecución o logro de objetivos, el contexto de la intervención, el proceso de intervención, el diseño o planificación de la intervención, la participación e implicación de distintos agentes, sus puntos de vista, la manera en que se van resolviendo los problemas derivados de la intervención por programas, el impacto y la efectividad que ha tenido el cambio en la manera de trabajar la orientación, entre otros elementos.

Álvarez González y Bisquerra (2005) consideran la evaluación de programas como el núcleo central de un programa, que interactúa con los demás componentes del mismo. La evaluación del mismo está en el centro de un proceso cíclico y para que sea efectiva requiere la interacción constante y un feedback entre los distintos componentes, distinguiendo cuatro componentes: 1º análisis de necesidades, 2º metas y objetivos (diseño), 3º actividades del

programa (proceso), y 4º resultados del programa, lo que reiniciará de nuevo el proceso circular.

Alvira (1991) distingue nueve tipos de evaluación integrables en la evaluación de un programa de intervención, utilizando un criterio analítico – lógico para establecer su tipología: evaluación de necesidades, evaluación del diseño – conceptualización del programa, evaluación de la evaluabilidad, evaluación de la implementación, evaluación de la cobertura – monitorización y seguimiento del programa, evaluación de resultados, evaluación de impacto y evaluación económica.

Carballo (1990) propone las siguientes categorías o tipos de evaluación: evaluación de contexto, evaluación de entrada o diseño del programa, evaluación del proceso o implementación y evaluación de los productos, que integra: 1º la evaluación de los resultados o efectos inmediatos, 2º la evaluación de los impactos y 3º la evaluación de los costes.

Rodríguez Espinar (1993) relaciona las fases de implantación de un programa de orientación y las modalidades de evaluación que les corresponden, en primer lugar al análisis del contexto le corresponde la evaluación de necesidades, el siguiente paso sería analizar los inputs o planificación del diseño correspondiendo a esta fase la evaluación del diseño, continuaría el análisis del proceso o de la ejecución correspondiéndole una evaluación formativa, y finalizando con el análisis del producto o resultados correspondiendo a esta fase una evaluación sumativa.

Pérez Juste (1993), defiende un modelo de evaluación integral, que toma en cuenta la complejidad de los elementos, la dificultad de la puesta en práctica de un programa, y su duración. Este modelo considera el proceso como una fase donde se lleva a cabo una exhaustiva planificación intencional y técnica, donde se recoge información válida y fiable mediante una metodología rigurosa, y cuyo objetivo último sería la toma de decisiones.

Se pueden especificar en este modelo tres fases definidas en el tiempo, una fase inicial donde se valora el contenido y la calidad del programa, su adecuación a las necesidades que se plantean en el contexto, y su viabilidad. La fase procesual, valora el desarrollo del programa, tanto la ejecución de actividades como el clima en que se desarrolla. Y al finalizar el programa se evalúan sus resultados, tomando decisiones sobre su mantenimiento, mejora o supresión.

10.2.- Modelo basado en la toma de decisiones

Para nuestro trabajo hemos tomado como referencia el modelo basado en la toma de decisiones, por ser el más global y comprensivo de todos los encontrados en la literatura pedagógica y uno de los más utilizados para evaluar programas educativos. Este modelo se basa en la estructuración y organización de la evaluación, de tal manera que todas las decisiones acerca de un determinado programa, deben analizar y considerar aspectos iniciales, procesuales y finales.

Este modelo se concreta en el enfoque CIPP diseñado por Stufflebeam (1987).

El enfoque CIPP (Context, Input, Process, Product) tiene como propósitos principales: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para los responsables y promover la comprensión de los fenómenos implicados, todo ello encaminado al perfeccionamiento o mejora de algún aspecto.

La importancia de este modelo en la evaluación de un programa de orientación recae en el hecho de que la recogida de información sobre el programa es constante y se realiza en un tiempo concreto, recogiendo información de todos los rasgos importantes del programa:

- 1) Necesidades en el contexto y reflejo de las necesidades en los objetivos.

- 2) Programa de intervención y propuestas de intervención más adecuadas.
- 3) Grado de realización del plan trazado para aplicar el programa, y las modificaciones que se han ido produciendo a lo largo de la implementación del programa.
- 4) Resultados obtenidos mediante la intervención y el grado de satisfacción de las necesidades observadas.

La evaluación del contexto, centrada en el análisis de la población a la que va dirigida la intervención (actividades realizadas hasta el momento, necesidades) ayuda a reconocer las necesidades y potencialidades de los participantes en el programa, así como a elaborar objetivos que den respuesta a dichas necesidades, y a adaptar la intervención al contexto de aplicación.

La evaluación de los inputs o del diseño, centrada en el análisis del programa y en la planificación de la intervención, sirve para adaptar el diseño y los recursos disponibles para la consecución de los objetivos previstos, pensando siempre en el contexto de intervención. A partir de ella se obtiene información sobre las aptitudes y competencias del evaluador, de la suficiencia de recursos, de la idoneidad de las estrategias y valorar la aparición de potenciales problemas en la implementación del diseño.

La evaluación del proceso, centrada en la realización de la intervención y la implementación de las actividades recogidas en el programa, ayuda a verificar de forma continua la puesta en acción del programa, facilitando la toma de decisiones sobre posibles modificaciones para mejorar el programa y favorecer su adaptación al contexto, a través de las informaciones obtenidas sobre niveles de participación, competencias de los profesionales que aplican el programa, la utilización y adecuación de los recursos, la secuenciación de las actividades, la temporalización y otras incidencias que sucedan en la aplicación del programa. Esta evaluación del proceso nos permite mejorar la calidad de los programas, nos proporciona información sobre la eficiencia y eficacia de las

estrategias inherentes a los programas, y ayuda a localizar los fallos en los procedimientos de implementación.

La evaluación del producto centrada en el análisis de los resultados tras la intervención realizada nos aporta información sobre el grado en que hemos conseguido los objetivos planteados en un principio, teniendo en cuenta tanto los resultados previstos como aquellos que se han obtenido y no estaban inicialmente previstos, los resultados positivos y los resultados desfavorables o negativos, y tras el análisis de estos resultados y su comparación con los objetivos, se obtiene el indicador de su eficacia, comparando los resultados con la inversión se obtiene el indicador de la eficiencia, analizando los efectos en los beneficiarios transcurrido un cierto tiempo obtenemos el indicador de su efectividad, y mediante la valoración de los resultados no previstos, obtenemos el indicador de su impacto. Con todos estos indicadores, nos permite decidir sobre la continuidad, ampliación, adaptación o modificación, o retirada del programa aplicado.

Observamos como el enfoque CIPP está claramente orientado hacia el perfeccionamiento de un programa, en el que toda la información que se recoge para realizar la evaluación gira en torno a poder verificar su calidad, o la toma de modificaciones en cuanto a posibles modificaciones o adaptaciones, empleando para ello información tanto cuantitativa como cualitativa, dejando de lado el hecho de evaluar la propia intervención.

En nuestro caso, dada la especificidad de nuestro estudio, consideramos necesaria la utilización de cuatro fases o momentos de evaluación, a partir de los cuales elaborar los criterios evaluativos de la intervención por programas:

- 1) Análisis del contexto y Evaluación de necesidades
- 2) Evaluación de elementos del programa de intervención
- 3) Evaluación del proceso de intervención
- 4) Evaluación de los resultados de la intervención

10.2.1.- Análisis del contexto y Evaluación de necesidades

Esta fase integra, como ya vimos en el inicio del capítulo, la descripción del contexto y el análisis de necesidades (Stufflebeam, 1987; Pérez Escoda, 1990), por lo que procediendo de idéntica manera, vamos a identificar el entorno físico – geográfico donde tiene lugar la intervención, es decir la aplicación del programa, el sistema organizativo de los centros educativos en este contexto, y las características de los participantes, tanto beneficiarios como aplicadores y evaluadores.

Sobrado y Ocampo (1997) afirman que la fase de diagnóstico de necesidades será la base fundamental de la que irán emergiendo las siguientes fases de evaluación y de la que van a surgir los objetivos del programa.

Sanz Oro (1995) considera la evaluación de necesidades como un eje circular donde se van superponiendo diferentes fases, en la que la evaluación de la suficiencia y los efectos de un programa lleva a una nueva fase de análisis de necesidades y planificación del programa.

Álvarez González y Bisquerra (2005) consideran que el diagnóstico de necesidades es un proceso sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre los programas y sobre la asignación de recursos. Este proceso implica la recogida y análisis de datos de muchas fuentes y la coordinación de muchos puntos de vista diferentes. Recoge las percepciones de diversos grupos que están o pueden estar potencialmente afectados por las decisiones derivadas del análisis de necesidades.

Nuestro estudio tiene por objetivo implementar un Programa de Orientación Profesional destinado específicamente al alumnado que cursa enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en zonas rurales, por lo que primero habría que proceder a identificar o especificar qué entendemos por zonas rurales, frente a otras localizaciones como son las zonas urbanas.

A lo largo de la introducción, y del capítulo I, en su apartado 1 ("Justificación"), se hacen referencias diversas a la zona rural y algunas de sus características sociodemográficas (despoblación, falta de medios para desarrollar determinados intereses o motivaciones laborales, falta de una red de transporte funcional y centros educativos menos dotados en equipamientos y especialmente con menor oferta educativa).

Pero es precisamente en este capítulo IV, en su apartado 2.1, donde aparece claramente delimitado el contexto a centros educativos ubicados en poblaciones menores a 5.000 habitantes, de la provincia de Guadalajara, se concluye, que tienen toda una serie de características:

- a) menos unidades o aulas,
- b) menor ratio,
- c) menos profesorado,
- d) mayor rotación del profesorado curso a curso,
- e) tutores/as que ejercen otras responsabilidades, menos recursos culturales así como de ocio y tiempo libre en el entorno,
- f) oferta académica más reducida y necesidad de utilizar servicios complementarios como el de transporte en muchos casos para acudir al propio centro, y en cualquier caso para continuar estudios postobligatorios, es decir en general **menor posibilidad de elegir** para los alumnos/as escolarizados en estos entornos.

Las necesidades han sido determinadas mediante un análisis que aparece descrito en el apartado 2.2 de este capítulo, y han sido determinadas mediante el recurso a varias fuentes:

- a) documentos legales (leyes, órdenes, resoluciones y otras disposiciones legislativas estatales y autonómicas),

- b) análisis de la presencia de objetivos y actuaciones relacionadas con la Orientación Profesional en los Planes de Actuación o de Orientación de los centros educativos, cuyos resultados pueden apreciarse en el apartado 2.1. del capítulo VI.
- c) entrevistas a los profesionales que ejercen la función de tutoría, sobre la importancia de la Orientación Profesional, cuyos resultados pueden encontrarse en el apartado 2.2. del capítulo VI.
- d) y necesidades encontradas en diferentes estudios empíricos.

De este análisis, podemos concluir las siguientes necesidades:

- 1) Sería adecuada una mayor presencia de objetivos y actuaciones de Orientación Profesional en los Planes de Orientación de los centros educativos, además de un esfuerzo por una relación y coordinación entre los objetivos planteados y las actuaciones que permiten su logro.
- 2) También hay que reforzar la conexión de la Orientación educativa y profesional con la función docente, y en este sentido plantear actuaciones que permitan el desarrollo de competencias básicas mediante un trabajo coordinado del profesorado de las diferentes áreas y el trabajo que se desarrolla en la tutoría lectiva, siendo imprescindible la labor especializada del Orientador en esta tarea.
- 3) Debe plantearse una formación y un incremento de la participación activa de los tutores/as en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de las actuaciones de orientación educativa y profesional que se llevan a cabo en la tutoría lectiva.

- 4) Son imprescindibles programas de orientación profesional que faciliten la transición del alumnado desde la secundaria obligatoria al mundo académico postobligatorio o al mundo del trabajo, considerando de la educación secundaria obligatoria es una etapa terminal. Estos programas deben plantearse estrategias que mejoren el autoconocimiento de los sujetos, el conocimiento de la oferta existente en el entorno y estrategias facilitadoras de la toma de decisiones.

De este análisis de necesidades, es posible derivar los objetivos de nuestro estudio, que aparecen especificados en el capítulo I, y que trasladamos aquí:

- 1) Fundamentar y diseñar un programa de Orientación Profesional.
- 2) Evaluar el programa de orientación en su proceso de desarrollo.
- 3) Evaluar el programa de orientación en sus resultados, analizando su impacto como generador de cambios positivos en las siguientes dimensiones, teniendo en cuenta el entorno urbano o rural donde se ubica el centro educativo:
 - a) La madurez vocacional, tanto en las actitudes hacia la elección vocacional, como en los comportamientos relacionados con la elección vocacional.
 - b) Las habilidades sociales.
 - c) Las expectativas de autoeficacia relacionadas con la toma de decisiones y la planificación de la carrera.
 - d) Los intereses profesionales.
 - e) El autoconocimiento y el análisis del entorno.

10.2.2.- Evaluación de elementos del programa de intervención

Todos los componentes diseñados para llevar a cabo una intervención por programas deberán someterse a evaluación, si queremos ir analizando si la manera en que se ha planificado la intervención puede ser uno de los motivos por los cuales se han conseguido unos determinados resultados.

Cuando nos referimos a la evaluación de los elementos de un determinado programa, los factores clave a analizar son bastante claros, de este modo, una vez elaborado el programa, así como las actividades a desarrollar en el grupo destinatario, será necesario evaluar las estrategias y la metodología de intervención que mejor se adecuan al grupo.

En este sentido, la evaluación de los elementos nos ofrecerá una valoración sobre la aceptación o no de objetivos planteados a partir del programa, procedimientos para el desarrollo de estrategias, tareas a desarrollar y previsión de recursos ofrecidos para la intervención, el sistema de comunicación entre participantes (asesores externos, orientador u orientadores, tutores, profesores de área, equipos directivos), y los problemas iniciales con que se encuentran los agentes aplicadores en el momento de inicio de la intervención.

En nuestro trabajo, hemos recogido a lo largo de este capítulo IV, en sus diferentes apartados el proceso de validación de los diferentes elementos, así remitimos a los siguientes apartados:

- 1) Apartado 4: Objetivos generales, obtenidos como consecuencia de la justificación teórica recogida en el apartado 3, y tras el análisis de los diferentes programas de Orientación Profesional, recogidos en el capítulo II, apartado 2.4 de este mismo Trabajo.

- 2) Apartado 7: Unidades de Contenido y Actividades, aquí es posible observar el detallado proceso que se sigue desde la propuesta de indicadores inicial sobre elementos comunes y habituales en un Programa de Orientación Profesional en sus diferentes ámbitos: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientación académica y profesional, acción tutorial, hasta la selección de actividades final, mediante la técnica de valoración de 15 expertos orientadores de Institutos de Secundaria, que han determinado la pertinencia, idoneidad y claridad de los contenidos, y cuyos resultados pueden apreciarse en la tabla 6.4 del capítulo VI.3 de este trabajo.
- 3) Apartado 6: Estrategias metodológicas, basadas principalmente en los hallazgos expuestos en la literatura científica, y que se puede consultarse en el capítulo II, apartado 2.4 de este Trabajo.
- 4) Apartado 8: Materiales. Han sido elaborados específicamente en base a recoger las actividades y tareas propuestas para el desarrollo del Programa de Orientación Profesional POPR (Anexo I).

Para llevar a cabo esta valoración, se consultó a 15 expertos, orientadores de institutos de educación secundaria obligatoria, 10 de la provincia de Guadalajara y 5 de la Comunidad de Madrid, valoraron el formato final del POPR, a través de un cuestionario con seis indicadores y cinco categorías de respuesta: **"Totalmente de acuerdo, Bastante de acuerdo, ¿?, Bastante en desacuerdo, Muy en desacuerdo"**. Los resultados figuran en la tabla 6.3, del capítulo VI 3 de este trabajo.

Los indicadores propuestos fueron los siguientes:

- a. Las Unidades Didácticas consideradas son suficientes y relevantes para lograr mejorar los procesos de Orientación y Madurez Vocacional.
- b. Los objetivos generales y específicos de las Unidades Didácticas son coherentes entre sí, y ambos con los contenidos de cada Unidad Didáctica.
- c. Las tareas elegidas para desarrollar cada Unidad Didáctica son representativas de los contenidos que se trabajan en las mismas.
- d. El vocabulario empleado en las Unidades Didácticas es claro y facilita la comprensión por el alumnado destinatario (3º ESO).
- e. La secuenciación en la que se presentan las Unidades es adecuada para lograr el objetivo general de promover mayor madurez vocacional en los alumnos destinatarios.
- f. La presencia de sesiones de autoevaluación es adecuada.

10.2.3.- Evaluación del proceso de intervención

Stufflebeam (1987) subraya la importancia de esta evaluación por el mero hecho de ofrecer explicaciones minuciosas de los efectos producidos por la intervención o programa, por lo que creen necesario que para poder explicar las interacciones que se han producido entre componentes – productos se deberá realizar una evaluación de proceso.

Una vez puesta en práctica la intervención, es necesario, en algunas ocasiones ir realizando ajustes en su planificación, metodología, o medios. Todo ello puede reajustarse a partir de la evaluación del proceso, que va a permitir adecuar la intervención a los distintos problemas que pueden aparecer en su transcurso (Sobrado y Ocampo, 1997).

Con esta evaluación conseguimos información de cómo va desarrollándose la intervención, mediante un continuo análisis y verificación de la puesta en marcha del programa. Se trata de ir identificando y valorando todas aquellas dificultades con que nos vamos encontrando en el desarrollo del programa, así como aquellos aspectos que van teniendo resultados positivos.

Carballo (1990) considera que la evaluación de proceso permite:

- a) Conocer la eficacia de la intervención.
- b) Proporcionar información sobre su ejecución.
- c) Realizar valoraciones periódicas sobre las funciones de los participantes.

De este modo, la evaluación de proceso tendría un carácter sumativo, mediante el que conoceríamos la eficacia de la intervención, y formativo, al fijarnos en aquellos aspectos más relacionados con la evaluación continua del programa, pudiendo tener una visión global y controlar si se ajusta el desarrollo del programa a sus previsiones, así como de los problemas que nos vamos encontrando a lo largo de dicho desarrollo, pudiendo introducir cambios y reajustes en el proceso de intervención, además de proporcionarnos claves para valorar la efectividad de la intervención y los resultados obtenidos.

En nuestro trabajo, se ha efectuado dicha evaluación mediante tres vías o métodos:

- 1) A lo largo de las coordinaciones quincenales entre tutores/as aplicadores, Orientador/a y Coordinador del Programa, reflejando las conclusiones en un cuaderno de campo.
- 2) A través de una autoevaluación dirigida a los alumnos/as tras las Unidades 3, y 5 del Programa.
- 3) A través de un cuestionario dirigido a los tutores/as aplicadores que cumplimentaban al finalizar cada Unidad.

1.- Durante las coordinaciones quincenales, excepcionalmente mensuales que se tenían en los tres centros educativos experimentales, con los tutores/as aplicadores y el Orientador de cada centro, se comentaban los siguientes aspectos:

- a) Qué se había hecho en la sesión anterior (actividades, tareas)
- b) Actitud de los alumnos ante la propuesta de actividades
- c) Anécdotas y observaciones
- d) Problemas planteados a lo largo de la sesión
- e) Sugerencias de mejora
- f) Explicación de la actividad para la sesión o sesiones siguientes

Dichas observaciones se obtenían mediante conversaciones, de forma verbal, para no sobrecargar de trabajo al profesorado, anotando el coordinador del Programa en un cuaderno de campo, las apreciaciones que iban surgiendo a lo largo de cada sesión. En cualquier caso, los comentarios que iban surgiendo eran analizados por los participantes en estas sesiones, fomentando un trabajo en equipo y un compromiso común en el desarrollo del programa.

2.- Por otra parte, en el material del Programa destinado al alumnado, se recogían dos autoevaluaciones, al final de las Unidades 3 y 5, formando parte del material de trabajo del POPR. En dichas autoevaluaciones se recogía la siguiente información:

- 1) Claridad e interés de explicaciones sobre las tareas
- 2) Utilidad de los textos que acompañan a las actividades
- 3) Utilidad e interés de las actividades
- 4) Repercusión y efecto personal tras el desarrollo de las actividades
- 5) Selección de mejores actividades
- 6) Selección de actividades menos valoradas
- 7) Sugerencias

Las cuatro primeras actividades se formulaban en una escala de Likert con diferentes opciones de respuesta (la 1 y la 4 tres opciones, y la 2 y la 3 cuatro opciones), mientras que las tres últimas se formulaban como preguntas abiertas.

3.- Con respecto al profesorado que aplicó el Programa, éste contaba con una hoja de registro, en la que señalaba la siguiente información por sesión, que servía como referencia para luego llevar a cabo la sesión quincenal de coordinación especificada anteriormente en el punto 1 de esta evaluación:

- Número de sesión
- Hora de comienzo
- Hora de finalización
- Número de alumnos del grupo
- Número de alumnos asistentes
- Actividades del Programa realizadas
- Valoración del resultado de las mismas (muy destacado, destacado, indiferente, negativo, muy negativo)
- Observaciones

Así mismo al finalizar cada Unidad se le planteaba un cuestionario en el que se recogía información sobre las siguientes cuestiones, que puede apreciarse en el Anexo IV:

- a) Los objetivos específicos están relacionados con el objetivo general de la Unidad.
- b) Los contenidos presentes en la Unidad permiten el logro de los objetivos formulados.
- c) Las actividades o tareas son adecuadas para el desarrollo de los contenidos presentes en la Unidad.
- d) Las actividades o tareas son útiles para que el alumno profundice en el conocimiento de sus puntos fuertes y débiles.
- e) Las actividades o tareas son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (sistema educativo, mundo laboral).

- f) La metodología indicada en la guía del Programa está suficientemente clara llevar a cabo las actividades.
- g) La metodología indicada en la guía del Programa favorece el trabajo de los contenidos propuestos en las diferentes actividades.
- h) Valoración del interés y utilidad de la Unidad.
- i) Observaciones.

Las cuestiones a, b, c, d, e, f y g se valoran mediante una escala de Likert con cuatro opciones: mucho bastante poco o nada. La cuestión h se valora mediante una escala numérica de 1 a 10. Y la cuestión i, se valora de forma abierta. Los resultados pueden observarse en las tablas 6.6 a 6.11 del capítulo VI.4 de este trabajo.

10.2.4.- Evaluación de los resultados de la intervención

A partir de la evaluación final, podremos estimar los resultados de la intervención, tanto favorables como desfavorables, y será también útil en el momento de tomar decisiones en cuanto a la continuidad o no de los programas, o de cada uno de sus elementos.

La evaluación de resultados tiene un claro carácter sumativo, es decir de valoración de los resultados producidos por la intervención; y su finalidad es básicamente la toma de decisiones sobre la conveniencia o no de los programas, en virtud de los resultados obtenidos.

En esta fase se evalúa en qué medida se han conseguido los resultados previstos, se analizan los resultados no previstos y se observa que efectos ha tenido la intervención transcurrido un cierto periodo de tiempo.

Alkin (1991) denominaba a esta fase como la certificación del programa, mientras Scriven (1991) hablaba de evaluación sumativa. Por su parte,

Fernández Ballesteros y Hernández (1995) defiende que en esta fase se pretende no únicamente conocer el logro de objetivos sino una evaluación global del programa, donde el interés radica en conocer las causas de los resultados obtenidos.

En general, podemos hablar de diferentes conceptos que guardan relación con los efectos o resultados de una intervención: eficacia, eficiencia, efectividad o impacto.

La eficacia valora hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos dentro del tiempo previsto (De la Orden, 1990).

La eficiencia consiste en la determinación de la relación entre los resultados obtenidos y la inversión realizada, o la razón ponderada entre medios y fines, lo cual remite a una evaluación del coste – beneficio (Montané y Martínez, 1994). Otros autores asocian a la eficiencia con la productividad, puesto que en la determinación de la eficiencia se relacionan los recursos con los resultados traduciéndose a unidades monetarias (Fernández Fernández, 2001).

La efectividad se analizaría teniendo en cuenta los efectos que una intervención ha tenido después de transcurrir un periodo de tiempo, es decir la comprobación de su perdurabilidad (Montané y Martínez, 1994). Otros autores definen dicha efectividad como la comparación de los resultados pretendidos con los reales (Fernández Fernández, 2001).

El impacto no se puede definir de manera unánime, y mientras que hay autores que lo relacionan con los efectos no esperados de la intervención (Montané y Martínez, 1994; Pérez Escoda, 1990), otros consideran que el impacto sería equivalente a los efectos netos de la intervención, incluyendo tanto efectos esperados como no esperados (Apodaca, 1999), y otros lo centran en la evaluación del proceso por el cual se llegan a los resultados, es decir las causas de los resultados obtenidos, implicando en la valoración del impacto a los usuarios del programa (Fernández Fernández, 2001).

En cualquier caso, tanto la efectividad como el impacto requieren del transcurso de cierto periodo temporal para determinar el significado o efectos reales que la producido la intervención.

En nuestro programa, limitamos la valoración de los resultados de la intervención a la determinación de su eficacia, para ello se realizan análisis de los cambios ocurridos en las variables implicadas en nuestro estudio: habilidades sociales, madurez vocacional (actitudinal y competencial), expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones de la carrera, e intereses profesionales, determinando mediante comparación de medias obtenidas en los diferentes rasgos de los sujetos experimentales frente a los sujetos de los grupos de control.

Igualmente se determinan mediante análisis de varianzas los resultados obtenidos en los grupos experimentales de la zona urbana con respecto a los resultados obtenidos en los grupos de la zona rural, en los diferentes rasgos implicados en el estudio.

El análisis de los intereses profesionales, por su nivel de medida categórico se emplean análisis de frecuencias y la prueba ji cuadrado para realizar las determinaciones estadísticas oportunas.

Así, en este cuadro puede apreciarse una síntesis explicativa del procedimiento explicado:

Cuadro 4.9. Evaluación resultados aplicación POPR

DIMENSIONES A EVALUAR	INSTRUMENTO O TÉCNICA DE OBTENCIÓN DE DATOS	TIPO DE ANÁLISIS
Habilidades Sociales	ADCA García Pérez, y Magaz, A, 2000	1.- Análisis de varianza de cada una de las dos escalas (autoasertividad y heteroasertividad) comparando grupos experimentales frente a grupos controles. 2.- Análisis de varianza de cada una de las dos escalas (autoasertividad y heteroasertividad) comparando grupos experimentales frente a controles en cada uno de los centros.
Madurez Vocacional, actitudes hacia la elección vocacional	CMI escala 1 Adaptación de Álvarez González, 1995	1.- Análisis de varianza de cada uno de los cinco factores de la escala, comparando grupos experimentales frente a grupos controles. 2.- Análisis de varianza de cada uno de los cinco factores de la escala, comparando grupos experimentales frente a controles en cada uno de los centros.
Madurez Vocacional, competencias necesarias para la elección vocacional	CMI escala 2 Adaptación de Álvarez González, 1995	1.- Análisis de varianza de cada uno de los cinco factores de la escala, comparando grupos experimentales frente a grupos controles. 2.- Análisis de varianza de cada uno de los cinco factores de la escala, comparando grupos experimentales frente a controles en cada uno de los centros.

Expectativas de autoeficacia	<p>AETDC</p> <p>Lozano, S., 2002</p>	<p>1.- Análisis de varianza de cada uno de los cinco factores de la escala, comparando grupos experimentales frente a grupos controles.</p> <p>2.- Análisis de varianza de cada uno de los cinco factores de la escala, comparando grupos experimentales frente a controles en cada uno de los centros.</p>
Intereses profesionales	<p>CIBAP</p> <p>Hernández, V., 2004</p>	<p>1.- Análisis de varianza de cada uno de los 19 campos de intereses profesionales, comparando grupos experimentales frente a grupos controles.</p> <p>2.- Análisis de varianza de cada uno de los 19 campos de intereses profesionales, comparando grupos experimentales frente a controles en cada uno de los centros.</p> <p>3.- Análisis de frecuencias de elección de preferencias de intereses profesionales comparando la incidencia antes y después de aplicar el programa tomando en consideración a toda la muestra, en general y en cada uno de los centros.</p> <p>4.- Análisis de frecuencias de elección de preferencias de intereses profesionales comparando la incidencia antes y después de aplicar el programa comparando los grupos experimentales frente a los grupos controles en cada uno de los centros.</p>

Pueden verse los resultados de la evaluación de la eficacia del Programa en las tablas 6.12 a 6.189 del capítulo VI.5 de este trabajo.

Igualmente, se ha recogido la opinión tanto del alumnado como del profesorado que han participado en el Programa.

Esta opinión ha sido valorada a través de un cuestionario para el alumnado y otro para el profesorado, que formaba parte del material del POPR, y que incluía las siguientes características:

- a) Opinión general del Programa
- b) Aportaciones y aprendizajes personales del Programa para el alumnado
- c) Aspectos sobrantes y aspectos que serían necesarios
- d) Utilidad del programa para
 - a. Mejorar el conocimiento de sí mismo
 - b. Mejorar el conocimiento del sistema educativo
 - c. Mejorar el conocimiento del mundo laboral
 - d. Adquisición de estrategias de inserción laboral
 - e. Mejorar las habilidades sociales
 - f. Tomar decisiones eficaces
 - g. Diseñar el proyecto profesional
- e) Valoración del interés y utilidad de cada Unidad
- f) Adecuación del número de unidades
- g) Aspectos positivos y negativos
- h) Observaciones

Las cuestiones a, b, c, f, g y h se formulan de manera abierta; la cuestión d se formula mediante una escala de Likert con cuatro valores (mucho, bastante, poco, nada), y la cuestión e se valora mediante una escala numérica de 1 a 10.

Pueden verse los resultados de estas valoraciones en las tablas 6.241 (alumnos) y 6.242 (profesores). del capítulo VI.5 de este trabajo.

Igualmente se incluye un análisis de otros efectos del Programa, sin que pueda hablarse de efectividad o impacto sensu estricto, recogidos mediante metodología cualitativa, empleando dos grupos de discusión (uno en la zona urbana y otro en la zona rural) en el que se analizan con los implicados en el programa las siguientes variables:

- 1) Importancia de la elección profesional para el alumnado de 3º de ESO.
- 2) Actividades recogidas en el Plan de Acción Tutorial relacionadas con la elección profesional y razones para su elección.
- 3) Actividades de Orientación Profesional realizadas al amparo del Plan de Acción Tutorial: utilidad, necesidad y pertinencia.
- 4) Recomendaciones para cursos posteriores.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN POPR.

El contexto de aplicación se refiere, en la provincia de Guadalajara, a un centro localizado en un área urbana, en concreto en el centro de la capital de provincia (IES Brianda de Mendoza), y dos centros localizados en contextos rurales (Yunquera de Henares, Sacedón). La provincia de Guadalajara, cuenta con 127.415 habitantes (padrón 2007) con 99 municipios, de los que sólo 12 superan los 2.000 habitantes.

Los centros de secundaria rurales tienen una serie de características que podríamos resumir en las siguientes: menor número de unidades por cada nivel impartido, reducido número de profesorado, coexistencia en el profesorado de la tutoría lectiva con la jefatura de departamento, mayor rotación del profesorado por su menor adherencia a la continuidad en estos centros y baja adhesión a la cultura local del contexto donde se ubica el centro, ratio más reducida que en la zona urbana, oferta de materias de modalidad y optativas limitada, la oferta de la formación profesional que ofertan estos centros también es limitada. Igualmente el propio entorno local ofrece también unas características que conviene tener en consideración: menor número de recursos culturales, menor número de espacios para ocupar el ocio y tiempo libre, horario del estudiante limitado por los servicios complementarios (comedor y transporte escolar), y necesidad de utilizar el transporte local para acceder al centro si proceden de otra localidad.

Estas características suponen un condicionamiento para el desarrollo de la acción tutorial, que es el ámbito a través del cual se articulan las actuaciones relacionadas con la orientación académica y profesional, que en ocasiones se enfrenta a una serie de barreras decisionales determinadas por la oferta más cercana al contexto de referencia del alumnado, y no tanto por sus intereses o motivaciones.

Se presenta una serie de necesidades relacionadas con las siguientes fuentes: derivadas de la legislación vigente, derivadas del análisis de documentos que guían la acción pedagógica, derivadas del análisis de la situación por los propios tutores, y derivadas de estudios similares.

En lo que se refiere a la legislación vigente, es la propia LOE, la que en diferentes artículos hace mención a la orientación académica y profesional, referencia que se traslada a la legislación autonómica.

El Decreto 43/2005, de 26 de abril, sobre la orientación académica y profesional en Castilla – La Mancha, establece un marco de actuación basado en el modelo de programas llevados a cabo por el primer nivel de orientación (la tutoría) en estrecha coordinación con el segundo nivel de asesoramiento especializado (el responsable de orientación del centro), generalizando la presencia de orientadores en cualquier tramo del sistema educativo en los propios centros, como asesor interno, tanto en Primaria como en los Institutos de Secundaria.

Las fuentes derivadas del análisis de documentos del centro, aportan la información correspondiente a la presencia en los planes de trabajo más relacionados con la orientación académica y profesional (Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Plan de Orientación Académica y Profesional, Plan de Acción Tutorial, y Plan de Atención a la Diversidad), así como en la Memoria del Departamento de Orientación, los elementos (objetivos, contenidos y actividades) relacionados con procesos de orientación profesional. Los hallazgos respecto al análisis documental en los centros participantes, remiten a un número escaso de elementos relacionados con procesos de orientación profesional, y en la mayor parte de ocasiones formulados para la etapa, de forma global y no por niveles.

Las fuentes derivadas del análisis de los profesionales que ejercen la labor de tutoría en los centros seleccionados, se analizan mediante entrevistas semiestructuradas a los tutores/as de 3º de ESO de los centros escogidos como muestra. Las conclusiones de este estudio nos informan de que los tutores/as de manera general no se consideran competentes, pese a una moderada experiencia en la labor de tutoría, para llevar a cabo actuaciones relacionadas con el estímulo de procesos relacionados con la orientación profesional. También se sienten desplazados en la elaboración, desarrollo y seguimiento de las actuaciones que se enmarcan en el Plan de Acción Tutorial, por lo que, las necesidades, en este ámbito, vendrían impulsadas por una mayor inclusión de los tutores/as en la identificación de necesidades y planificación, y desarrollo de actuaciones, así como mejorar la coordinación entre niveles de orientación: tutoría y asesoramiento especializado por parte del responsable de orientación en los centros.

Las fuentes derivadas de estudios empíricos, las hemos analizado tomando como referencia el estudio de Pereira y Díez (2004) que tenía como objetivo identificar necesidades de orientación en la cuenca minera asturiana, aunque los contextos, que podrían compartir ciertas características por su ubicación en

un contexto rural, remiten a una consideración más amplia de diferencias, basadas en la distribución de la tierra y sus formas de explotación, los recursos socioeconómicos preferentes en cada una de las zonas, la evolución demográfica, y los parámetros del propio desarrollo rurales en cada una. Aún con las limitaciones expuestas en el punto anterior, podemos definir una serie de necesidades relacionadas con la demografía, el empleo, los problemas de la juventud, la educación y la escasez de su oferta, los problemas familiares y problemas estructurales.

En base a todas las fuentes de necesidades podemos precisar las siguientes de manera general: mayor presencia de objetivos y actuaciones de orientación profesional a lo largo de la ESO, mayor relación entre los objetivos de las actuaciones de la orientación profesional con otros objetivos y competencias de otras áreas de la etapa, mejorar la coordinación entre tutores y responsables de orientación, la importancia de los programas de orientación profesional para mejorar el tránsito desde el final de la educación obligatoria a opciones profesionales, o formativas.

El POPR, va destinado al alumnado de 3º de ESO, de manera general, para dotarle de mayores conocimientos de sí mismo, de habilidades socioemocionales, de estrategias de toma de decisiones, del conocimiento del sistema educativo y del mundo laboral más próximo, que le permitan tomar su decisión al finalizar la educación obligatoria con mayores garantías de éxito.

El programa se incluye en un modelo por programas, indirecto, preventivo y grupal establecido por diferentes autores (Álvarez González, 1995, Vélaz de Medrano, 1998), y desarrollable a través de la tutoría. El POPR, se diseña desde una perspectiva de integración de contenidos de la orientación en contenidos curriculares de las diferentes áreas, aunque en principio prescinde de utilizar su potencial, ya que las limitaciones del contexto escolar en cuanto a tiempos y horarios, recomiendan su aplicación en horas de tutoría lectiva para armonizar el diseño. Incluye los elementos recomendables y generales de los programas de orientación profesional: autoconocimiento, conocimiento del mundo académico y laboral, y habilidades para tomar decisiones. Igualmente incluye un módulo de desarrollo de habilidades sociales, así como se pretende que el alumno desarrolle el trabajo de forma integral, relacionando las diferentes unidades de trabajo, y utilizandolas para planificar como resultado final un proyecto preprofesional, siendo una de las aportaciones más recientes de los autores francófonos.

El objetivo general del POPR sería proveer de estrategias al alumnado de 3º de ESO para facilitar la construcción de un proyecto profesional personalizado.

Los objetivos específicos de nuestro programa son los siguientes:

1) facilitar actividades y recursos que potencien la reflexión sobre variables personales relacionadas con el autoconocimiento de los propios sujetos (madurez vocacional),

2) favorecer la identificación de potencialidades y carencias en los alumnos, desarrollando una autoestima positiva e impulsando estrategias de autosuperación (madurez vocacional),

3) identificar valores e intereses profesionales (intereses profesionales),

4) desarrollar estrategias y habilidades sociales relacionadas con la mejora de la comunicación, la defensa de los propios derechos y el respeto a los derechos de los demás, tanto individual como colectivamente,

5) conocer el entorno, tanto las opciones educativas que se ofertan tras la educación secundaria obligatoria, como la estructura del mercado laboral en el entorno de referencia del alumnado, y conocer las principales técnicas de empleabilidad, 6) entrenar al sujeto en estrategias de toma de decisiones, y

6) elaborar un proyecto personal y profesional que integre toda la información recogida a lo largo de las sesiones del programa de orientación.

Se han diseñado siete Unidades: 1) Mejorando nuestro conocimiento sobre nosotros mismos, 2) Mis valores, motivaciones e intereses, 3) Habilidades de relación grupal, 4) El sistema educativo: estructura, etapas y niveles, 5) El mercado laboral y la búsqueda de empleo, 6) La toma de decisiones: ajuste entre deseo y realidad, y 7) Elaboración del proyecto profesional.

Para el diseño de la evaluación de nuestro programa, nos hemos centrado en el modelo basado en la toma de decisiones, teniendo en cuenta que es el modelo más comprehensivo y global. Este modelo recoge decisiones basadas en análisis de los momentos inicial, a lo largo del desarrollo y al finalizar la aplicación del programa.

Dicho modelo se concreta a través del enfoque CIPP, recogiendo información en cuatro fases: necesidades contextuales y determinación de los objetivos, programa de intervención (elementos del programa), grado de realización del plan trazado (evaluación del proceso de intervención), y resultados de la intervención.

TERCERA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo surge como observación de la realidad en la actividad orientadora de los centros que imparten la Educación Secundaria Obligatoria, en los que existe un gran porcentaje de alumnos/as que desean incorporarse al mercado laboral cuando finalicen dichos estudios, lo que implica que debería contemplarse en los documentos pedagógicos la función de orientación profesional, que posibilite una inserción sociolaboral exitosa y prevenga algunos factores vinculados con la exclusión social derivados de un proyecto profesional ineficiente.

Por tanto, el **problema** de la investigación puede definirse operativamente a través de las siguientes **cuestiones**, agrupadas en tres ámbitos diferenciados:

1.1.- ¿Se contempla y en qué medida la presencia de objetivos y contenidos relacionados con la Orientación Profesional en los documentos que guían los procesos de actuación de la actividad orientadora en los centros, Plan de Acción Tutorial o el Plan de Orientación Académica y Profesional en la Educación Secundaria Obligatoria?. ¿Qué opinan de la inclusión de estos contenidos los alumnos/as que los reciben y los tutores/as que han de colaborar activamente en su desarrollo?.

1.2.- ¿Cuál es el grado de eficacia de los **programas de orientación profesional**, para el alumnado de educación secundaria obligatoria, qué efectos generan en variables relacionadas con la madurez vocacional, y en qué medida tienen en cuenta a los estudiantes que residen en contextos rurales?

1.3.- ¿El desarrollo de programas de orientación profesional permite asegurar la igualdad de oportunidades en la toma de decisiones académico – profesional al finalizar la educación secundaria obligatoria, en el alumnado escolarizado en centros ubicados en contextos rurales, con respecto a otros centros ubicados en contextos urbanos?.

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de las cuestiones planteadas, se han definido los OBJETIVOS de la investigación.

1.- Identificar la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional en los Planes de Orientación de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, como parte del análisis de las necesidades que justifican el Programa.

2.- Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de Orientación Profesional concreto (POPR), destinado al alumnado de la ESO, de acuerdo con sus necesidades, también las de vivir en un contexto rural.

3.- Analizar los resultados del programa de orientación, teniendo en cuenta el contexto donde se ubica el centro (rural o urbano), valorando su impacto como generador de cambios positivos, en el alumnado de ESO, en las siguientes dimensiones:

3.1.- Las **habilidades sociales**.

3.2.- La **madurez vocacional**, tanto en los cambios actitudinales hacia la elección vocacional, como en el desarrollo de competencias relacionadas con la elección vocacional.

3.3.- Las **expectativas de autoeficacia** relacionadas con la toma de decisiones y la planificación de la carrera profesional.

3.4.- Los **intereses profesionales**.

3.5.- El **autoconocimiento** y el **conocimiento del entorno**.

3.- HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En lo que se refiere al tercer objetivo delimitado en el apartado inmediatamente anterior, y considerando la revisión de las diversas investigaciones sobre el tema (expuesta en los capítulos I y II de este estudio), podemos formular una serie de conjeturas o **HIPÓTESIS de investigación**:

Hipótesis 1: *La aplicación del programa de orientación profesional POPR, produce cambios positivos y significativos, en el alumnado sometido al mismo, en las siguientes dimensiones:*

1.1.- *Habilidades sociales*

1.2.- *Madurez Vocacional: actitudes hacia la elección vocacional.*

1.3.- *Madurez Vocacional: competencias relacionadas con la elección vocacional (incluye las variables de autoconocimiento y del conocimiento del entorno).*

1.4.- *Expectativas de autoeficacia (incluye la planificación de la carrera vocacional).*

1.5.- *Grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales.*

Hipótesis 2: *La aplicación del POPR produce resultados similares, para el alumnado sometido al programa, tanto en el que pertenece a centros ubicados en contextos rurales como en el perteneciente a centros urbanos, en las dimensiones anteriormente consideradas en la hipótesis 1:*

2.1.- *Habilidades sociales*

2.2.- *Madurez Vocacional: actitudes hacia la elección vocacional.*

2.3.- *Madurez Vocacional: competencias relacionadas con la elección vocacional (incluye las variables de autoconocimiento y del conocimiento del entorno).*

2.4.- *Expectativas de autoeficacia (incluye la planificación de la carrera vocacional).*

2.5.- *Grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales.*

4.- VARIABLES DEL ESTUDIO

Una vez definido el problema de la investigación en sus múltiples concreciones, así como los objetivos específicos y las hipótesis, se han identificado como relevantes una serie de variables que, en el siguiente cuadro, clasificamos en torno a tres bloques:

- Las variables **situacionales** o **de clasificación**, del colectivo de estudiantes de tercer curso de educación secundaria obligatoria: escolarizados en centros ubicados en contextos urbanos o contextos rurales: centro educativo, contexto, condición experimental.
- Las variables ligadas al diseño, desarrollo y resultados del programa.
- Las variables ligadas al efecto que el **programa de orientación** intenta promover.

Cuadro 5.1. Variables ligadas a la evaluación de necesidades

<p>FASE DE ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y EVALUACIÓN DE NECESIDADES</p>	<p>ANÁLISIS DOCUMENTAL POAP Y PAT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presencia Objetivos relacionados con la Orientación Profesional - Presencia Contenidos y/o Actuaciones relacionados con la Orientación Profesional. <p>ENTREVISTAS A TUTORES/AS 3º ESO</p> <p>Organización acción tutorial en los centros Participación tutores en la selección objetivos Participación tutores en la selección contenido Existencia Recursos desarrollo tutoría lectiva</p>
---	--

Cuadro 5.2. Variables ligadas al diseño de los elementos incluidos en el Programa

<p>FASE DEL DISEÑO DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA</p>	<p>ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS: Pertinencia de los contenidos Idoneidad de los contenidos Claridad de los contenidos</p> <p>CALIDAD DE LOS MATERIALES: Suficiencia y relevancia Unidades Didácticas Coherencia objetivos y contenidos UU.DD. Tareas UU.DD. representativas de contenidos Claridad vocabulario UU.DD. Secuenciación UU.DD. Adecuación presencia sesiones autoevaluación</p>
---	--

Cuadro 5.3. Variables relacionadas con la aplicación del programa

<p>FASE DEL DESARROLLO DEL PROCESO DEL PROGRAMA</p>	<p>DESARROLLO DE LAS TAREAS Claridad e interés explicaciones sobre tareas Utilidad textos que acompañan actividades Utilidad e interés actividades Repercusión personal desarrollo actividades</p> <p>CALIDAD DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Relación objetivos específicos con general UD Coherencia contenidos – objetivos UD Adecuación actividades – contenidos UD Utilidad actividades o tareas UD Claridad metodología propuesta UD Coherencia metodología – contenidos UD Interés y utilidad general UD</p>
--	---

Cuadro 5.4. Evaluación de resultados programa

<p>FASE DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS EN EL PROGRAMA.</p>	<p>Utilidad del Programa para <i>Autoconocimiento</i> <i>Conocimiento del sistema educativo</i> <i>Conocimiento estructura mercado laboral</i> <i>Adquisición estrategias inserción laboral</i> <i>Mejora habilidades sociales</i> <i>Eficacia Toma decisiones</i> <i>Diseño proyecto profesional</i> Interés y utilidad UU.DD. (cada UD)</p> <p>Inclusión Or. Profesional en función docente Calidad POPR</p>
<p>FASE DE EVALUACIÓN DE IMPACTO O EFICACIA DEL POPR EN VARIABLES PRECURSORAS DE UNA ADECUADA ELECCIÓN PROFESIONAL, RECOGIDAS EN LAS HIPÓTESIS 1 Y 2</p>	<p>Variables situacionales Condición experimental o control Centro: IES Brianda, Sacedón, Yunquera Contexto rural o urbano</p> <p>Habilidades Sociales Autoasertividad Heteroasertividad</p> <p>Actitudes hacia la elección vocacional (madurez vocacional) Implicación en la elección profesional Orientación hacia el mundo laboral Independencia en la toma de decisiones Preferencia hacia algunos empleos Concepción vaga o precisa mundo laboral</p> <p>Competencias relacionadas con la elección (madurez vocacional) Autoconocimiento Información ocupacional Selección de metas Planificación de la elección ocupacional Solución de problemas</p> <p>Autoexpectativas de éxito para la carrera Intereses profesionales</p>

Recordemos que en el capítulo IV se detalla todo el proceso de elaboración del programa de orientación profesional, el estudio de sus características, la definición operativa de las variables, así como otras consideraciones a tener cuenta en su aplicación, y a él remitimos.

En el apartado 6 de este capítulo, podemos encontrar la fundamentación de los instrumentos de recogida de información que se han tomado en consideración, así como el proceso de construcción de algunos de ellos, y en otros casos los criterios de selección, así como la descripción del proceso de recogida de datos.

5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se realiza en tres partes o fases que vienen dadas fundamentalmente por la necesidad de obtener tres bloques de datos bien diferenciados, uno relativos a la presencia de elementos vinculados con la Orientación Profesional en los Planes de Orientación de la educación secundaria obligatoria, y más concretamente en el tercer curso, que nos servirá para identificar las necesidades de partida, en el contexto de referencia, otro derivado de la aplicación del programa, y el último para determinar el impacto de la aplicación de un programa específico de orientación profesional (POPR), cuya eficacia se quiere determinar mediante este estudio.

Estos datos son suministrados por dos fuentes o colectivos principales: **estudiantes** de tercer curso de educación secundaria obligatoria y los **profesores tutores** de los grupos en los que estos estudiantes están escolarizados.

Primera parte (análisis de necesidades)

Consiste en la determinación de necesidades en base a diferentes fuentes: legislación nacional y autonómica, estudios empíricos, opiniones de los tutores/as, y del análisis y valoración de la presencia de elementos (objetivos y/o contenidos) relacionados con la Orientación Profesional en los Planes de Orientación de la Educación Secundaria Obligatoria, y su concreción en el tercer curso.

Segunda parte (análisis del diseño y desarrollo del programa POPR)

Tiene por objetivo valorar si los elementos del programa son adecuados y pertinentes para el logro de los objetivos inicialmente formulados (análisis del diseño o de los elementos y estructura del programa), así como si el desarrollo del mismo se adecua a la planificación y condiciones previstas (evaluación del desarrollo o aplicación).

Tercera parte

Esta fase requiere, por un lado evaluar si se han cumplido los objetivos inicialmente formulados, y por tanto si los resultados permiten concluir la eficacia del programa, en función de las opiniones de sus destinatarios; y por otro lado valorar el impacto o eficacia del programa POPR, en una serie de variables tradicionalmente vinculadas a una adecuada elección profesional (habilidades sociales, madurez vocacional, expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera, e intereses profesionales) en los usuarios que han recibido dicho programa.

Se adopta en el presente estudio un enfoque mixto, **cuantitativo** o **cualitativo**, dependiendo de la naturaleza de las variables a estudiar en cada caso.

En la **primera parte**, tiene carácter **exploratorio**, y el enfoque es mixto (cualitativo y cuantitativo); el análisis se centra en valoraciones globales recogidas en **memorias** de otros cursos del departamento de orientación, y en los **planes de actuación** de dichos departamentos en los centros escogidos como muestra, así como otros cuatro centros. También se emplean **entrevistas** a profesores tutores.

En la **segunda parte**, podemos hablar de un enfoque eminentemente **descriptivo**, que se concreta en la determinación de las valoraciones medias de alumnado y profesorado usuario del programa, en diferentes indicadores relacionados con el diseño y desarrollo del programa. Las valoraciones se realizan sobre cuestionarios ad hoc.

En la **tercera parte**, el enfoque es tanto **cuantitativo** como **cualitativo**, empleando métodos estadísticos **descriptivos**, en el caso de la evaluación de resultados, sobre los valores determinados por la respuesta de estudiantes y profesores a una serie de cuestionarios ad hoc, grupos de discusión, como herramienta cualitativa, y pruebas **paramétricas**, y **no paramétricas**, en la evaluación del **impacto** o **eficacia** del programa de orientación, para lo que se emplean **pruebas psicopedagógicas** comercializadas, que se administran en dos momentos: antes y después de administrar el programa, con objeto de comparar la variación de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos, y determinar si dicha variación es significativa en el caso del alumnado sometido al programa POPR.

El análisis estadístico de los datos recogidos, tras su registro y codificación en soporte informático, se ha realizado utilizando el paquete estadístico *SPSS 14.0 para Windows*, con dos finalidades básicas:

- Describir las características más importantes de la muestra y de los diversos conjuntos de datos obtenidos.
- Explorar las relaciones existentes entre las distintas variables en función de las hipótesis y objetivos planteados.

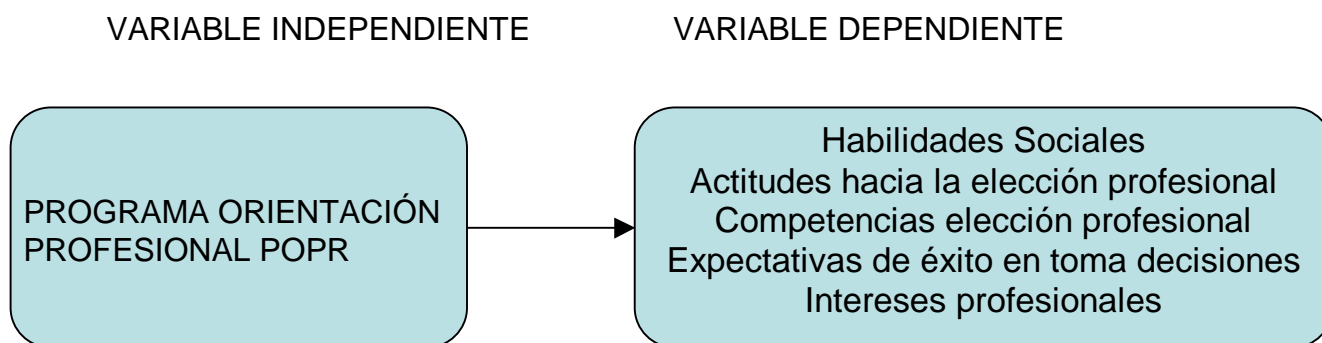
El diseño de esta tercera parte, en lo que se refiere a la muestra para determinar el impacto de los efectos del programa en las variables tradicionalmente consideradas como determinantes de una adecuada elección vocacional, es el que puede apreciarse en este esquema (cuadro 5.6.):

Cuadro 5.5. Centros, ubicación, grupos y papel de los grupos en el diseño de investigación.

CENTRO	UBICACIÓN	CURSO Y GRUPO	FASE DE EVALUACIÓN DE VARIABLES RELACIONADAS CON LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN	FASE DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA	FASE DE ANÁLISIS DE CAMBIOS
Brianda de Mendoza	Guadalajara, urbano	3 A Experimental	A	B	A'
Brianda de Mendoza	Guadalajara, urbano	3 B Experimental	A	B	A'
Brianda de Mendoza	Guadalajara, urbano	3 D Control	A		A'
Clara Campoamor	Yunquera, rural	3 A Experimental	A	B	A'
Clara Campoamor	Yunquera, rural	3 B Control	A		A'
Mar de Castilla	Sacedón, Rural	3 A Experimental	A	B	A'
Mar de Castilla	Sacedón, Rural	3 B Control	A		A'

A continuación, se refleja de forma esquemática la relación existente entre el programa POPR que sometemos a consideración y cada una de las variables que hemos considerado que podrían mostrar efectos tras aplicar dicho Programa.

Figura 5.1. Variables relacionadas con la elección profesional que el POPR intenta modificar.



De acuerdo con el cuadro anterior, la letra A significa la fase de evaluación inicial de variables (pretest), la letra B significa la aplicación del programa experimental, y la letra A' significa la fase de evaluación de variables posterior a la aplicación del programa (postest), utilizando los mismos instrumentos que en la fase de evaluación inicial de variables.

Por lo que se trata de un diseño cuasiexperimental, con grupo control no equivalente con pretest y postest. Decimos que el diseño es no equivalente porque la asignación de los sujetos a los grupos no es aleatoria y es desconocida por el experimentador en el momento de evaluar las variables intervinientes y de aplicar el programa.

6.- FUNDAMENTACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En los apartados que siguen a continuación se detalla la fundamentación de los instrumentos de recogida de datos, el análisis de sus características técnicas, así como la definición operativa de las variables exploradas a través de ellos.

6.1.- Instrumentos de recogida de datos

En toda investigación en ciencias sociales, es necesario contar con instrumentos que nos permitan recoger datos indirectos con los que poder evaluar el grado en que el individuo manifiesta un rasgo o una característica determinada de su personalidad, comportamiento o manera de actuar en diferentes situaciones (Navas Ara, 2003), en nuestro caso en su futura inserción profesional.

Se han empleado diferentes instrumentos a juzgar por los capítulos y apartados precedentes: análisis documentales, cuestionarios ad hoc, entrevistas, pruebas psicopedagógicas comercializadas y grupos de discusión. El cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión pertenecen al método de encuesta, que se basa en la formulación de preguntas como forma de indagación y su finalidad es la búsqueda de información (Fox, 1981).

6.1.1.- El análisis documental

El análisis documental no puede circunscribirse a una sola técnica, sino a todo un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los documentos, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción – recepción (variables inferidas) de estos documentos (Bardin, 1986).

En cualquier caso, el análisis documental se basa en la lectura, que debe realizarse de modo científico, sistemática, objetiva, replicable y válido. Tanto esta lectura, como el posterior análisis y teorización pueden llevarse a cabo dentro del marco y la estrategia metodológica del análisis cuantitativo como cualitativo (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Dentro de las estrategias de análisis, la categorización se configura como la pieza clave, y supone la descomposición objetiva del texto en unidades de codificación o registro, y posteriormente la clasificación de estas unidades en categorías establecidas de acuerdo con criterios específicos.

Al igual que en el análisis cuantitativo, en el análisis documental existen una serie de etapas que permiten sistematizar el estudio de la información cualitativo, pudiendo diferenciar las siguientes fases (Grawitz, 1984):

- Definición del universo de contenidos y selección de la muestra, especificando previamente la localización de las fuentes documentales de información, habiendo de cumplir la selección del material una serie de reglas:
 - o Exhaustividad, sin omitir ningún elemento relacionado con el tema de estudio.
 - o Representatividad documental elegida.
 - o Homogeneidad documental, para permitir la comparación.
 - o Pertinencia o adecuación de los documentos a los objetivos prefijados.
- Decisión sobre la unidad de análisis, ya sean palabras, frases y párrafos con núcleos de significado relacionado con los temas objeto de estudio, documento íntegro y personajes vinculados a los documentos.
- Reglas de enumeración, definiendo la modalidad de cómputo de las unidades de registro o análisis, mediante la presencia o ausencia de determinado elemento, la frecuencia con la que aparece un determinado elemento, la intensidad o grado en que se manifiesta cada elemento, la dirección o carga semántica de los diferentes elementos, el orden o secuencia de aparición, y la contingencia o presencia de dos o más elementos conjuntamente en un mismo contexto.
- Establecimiento de categorías, clasificando los elementos analizados, bien asignando los mismos a categorías prefijadas o conformando dicho sistema con los elementos que comparten significados afines.
- Tratamiento de los resultados, bien estadísticamente o bien de forma cualitativa.

En nuestro caso, utilizaremos el análisis documental para determinar la presencia de elementos en las Memorias y Planes de Actuación de los Departamentos de Orientación relacionados con la Orientación Profesional, bien con la aparición tal cual del término en dichos documentos, analizando qué actuaciones se proponen bajo el mismo, o la aparición de elementos o términos relacionados con el campo conceptual de la Orientación Profesional, fijando los mismos en un **guión** incluido en el **Anexo II**. Nos interesa pues, la presencia o ausencia de actuaciones relacionadas con la orientación profesional.

6.1.1.1.- Fiabilidad y validez en el análisis de contenido

Los conceptos de fiabilidad y validez son entendidos de manera análoga en el análisis cuantitativo como el cualitativo, lo que difiere realmente es el procedimiento de cálculo en cada uno de los casos.

Por lo que la fiabilidad se refiere a la precisión en los datos, es decir la independencia de resultados aunque varíen los investigadores que los obtienen. En el análisis documental clásico, cuantitativo por excelencia, el interés está en la frecuencia de aparición de los elementos o temas, mientras que en el análisis cualitativo, el interés se centra en la identificación de la presencia o ausencia de un determinado elemento independientemente de su frecuencia.

Por otro lado, la validez de contenido supone que los datos obtenidos sean significativos para el problema expuesto. En el caso de que el proceso metodológico se base en datos cuantitativos se parte de una interpretación del contenido analizado en función de la intención del autor, mientras que en el caso de optar por una metodología cualitativa la hipótesis inicial se va modelando en función de las informaciones posteriores. Para determinar la capacidad predictiva es posible recurrir a comparar los resultados con los obtenidos con otros instrumentos de recogida de datos.

Para cualquier instrumento de medición hay dos condiciones esenciales que proporcionan representatividad a los datos obtenidos con dicho instrumento: por un lado, la fiabilidad, o confianza en los datos obtenidos, y, por otro la validez o concordancia entre la medida y la realidad que se pretende medir.

Con respecto a la validez, una prueba es válida cuando mide lo que se pretende medir. Encontramos varios tipos de validez en la literatura pedagógica, la **validez de contenido**, o grado en que el contenido de un test es apropiado, teniendo más validez cuanto mejor representado estén en él los elementos de la variable objeto de medición.

Por otra parte, la **validez predictiva**, mide la eficacia de una prueba para predecir un criterio externo, y se obtiene correlacionando la puntuación en la prueba con los valores logrados, posteriormente, en esa variable externa.

La **validez concurrente**, es en realidad un caso especial de validez predictiva, que consiste en verificar si los resultados de un determinado instrumento se pueden correlacionar con otros instrumentos que probaron previamente su validez y que miden las mismas variables.

La **validez de constructo**, representa el grado en que mide la variable a que se refiere el instrumento de medida.

Por último, la **validez aparente**, se refiere al aspecto exterior a la prueba (la expresión, calidad de la impresión, tipo de letra, gráficos), el atractivo y el interés que despierta en los destinatarios de la prueba.

6.1.2.- La entrevista

La entrevista es definida como una forma de recogida de datos al servicio de la investigación educativa, estando referida a unos objetivos concretos y girando en torno a dos roles bien diferenciados por las funciones de sus protagonistas, el entrevistador que pregunta, y el entrevistado que responde.

Cabe hablar de distintos tipos de entrevistas, siendo el criterio más importante de clasificación, el grado de estructuración o planificación previa, que permite distinguir entre entrevistas estructuradas y entrevistas no estructuradas, así como posiciones intermedias entre ambas, que se denominan semiestructuradas; aunque hay otros criterios como el número de sujetos simultáneamente entrevistados o su dimensión temporal.

En las entrevistas estructuradas se pretende explicar una determinada realidad, supone que el entrevistado responde sinceramente, y no atiende a la dimensión emocional, el entrevistador es el protagonista que formula una serie de preguntas claramente formuladas que tienen unas respuestas prefijadas, y que son las mismas para todo el mundo, controlando el ritmo de la entrevista, y mostrando interés sin evaluar las respuestas que ofrece el entrevistado.

Las entrevistas no estructuradas pretenden comprender la realidad, atendiendo a las respuestas tanto a su contenido como a su dimensión emocional, siendo las preguntas abiertas, pudiendo modificarse su prelación o añadir preguntas nuevas en función del contenido de las respuestas que ofrece el entrevistado.

Existen técnicas específicas que pueden aplicarse a las entrevistas como son la entrevista en profundidad que pretende el descubrimiento de motivaciones subyacentes a través de un carácter reiterado, la entrevista focalizada o convergente centrada en alguna experiencia del sujeto e intenta descubrir su significado, la entrevista con informantes clave que poseen especiales conocimientos dentro de una organización, o las historias de vida o autobiografía oral limitadas en el tiempo o a aspectos concretos de la vida del sujeto o más generales.

También encontramos diferentes fases en el desarrollo de una entrevista que conviene tener en cuenta, como son su planificación previa, su ejecución propiamente dicha con momentos que faciliten la comodidad y confianza del sujeto y otros momentos tendentes a buscar información relevante así como momentos finales que resumen y clausuran la entrevista, su control que es facilitado por un guión previo y un sistema de grabación y registro de la misma, y finaliza con la elaboración de un informe que sintetice los resultados de la entrevista.

En nuestro estudio vamos a optar por entrevistas semiestructuradas, orientadas a obtener unos datos predeterminados, aunque se ha tratado de realizarlas con flexibilidad suficiente como para permitir que afloren datos relevantes, inicialmente no previstos. Por su finalidad, las entrevistas han sido informativas y diagnósticas o exploratorias, procurando reunir a personas competentes, como son los profesores tutores de los grupos de alumnos escogidos para llevar a cabo el estudio, escogiéndose dos profesores tutores por cada uno de los tres centros.

Las entrevistas han requerido una fase previa de preparación a partir de la información que disponíamos del funcionamiento de las actuaciones incluidas en el plan de acción tutorial, tomando como base la información obtenida en el análisis documental realizado. Hemos fijado por tanto los objetivos de antemano, diseñando un cuestionario – ficha de registro que sirva de guía durante la entrevista, incluido en el **Anexo final**. Además, las entrevistas fueron registradas, con permiso de los interesados, en soporte magnetofónico, lo cual tiene la ventaja de permitir oírlas cuantas veces se estime necesario o conveniente, pudiendo analizar su contenido así como matizaciones como el tono de voz o los silencios, además de proporcionar la posibilidad de una interpretación más completa e identificar diferentes factores intervinientes, al disponer de todo el material (Álvarez y Bisquerra, 2005).

6.1.3.- Las pruebas psicopedagógicas

Son muchos los términos que se han empleado para denominar a los instrumentos de medida psicológica: tests, inventarios, cuestionarios, escalas, pruebas, etc. Tradicionalmente se ha utilizado el término test para referirse a variables cognitivas (rendimiento, inteligencia, aptitud), el término inventario aparece más vinculado a variables afectivas (actitudes, intereses, valores, personalidad) donde no hay respuestas verdaderas o falsas sino formas más o menos habituales de proceder; y los términos de pruebas, escalas y cuestionarios se utilizan indistintamente para referirnos a cualquier tipo de variable.

En cualquier caso, la medición en psicología tiene como característica esencial que para evaluar una característica objetiva u orgánica utilizamos medidas indirectas, como son la respuesta a tareas que ponen en funcionamiento mecanismos relacionados con la característica que deseamos inferir, o la respuesta a situaciones específicas directamente relacionadas con la característica que pretendemos evaluar.

Las pruebas más formales aspiran a mantener las puntuaciones en el tiempo, lo que se denomina **fiabilidad** de la prueba, y a que la estructura interna de cada una de las pruebas sea consistente, existiendo coherencia entre todos los elementos que la integran, (consistencia interna), y a que los resultados de la prueba permitan predecir éxito en situaciones reales posteriores que sirven como criterio y que ponen en funcionamiento las competencias que se desean evaluar (**validez**). Estos términos de fiabilidad y validez forman parte de las garantías científicas de los instrumentos de medida.

6.1.4.- Los grupos de discusión

El grupo de discusión o la reunión de grupo es una de las técnicas de investigación cualitativa más utilizadas en la actualidad en investigación social, procediendo de la investigación de mercado, donde se utilizó profusamente en los años cincuenta.

El grupo de discusión parte de la idea o supuesto de que los asistentes a él no sólo se representan a sí mismos, sino que son representantes preconscientes de los distintos grupos sociales a los que pertenecen, es decir actúan como representantes de los roles sociales con los que participan en la sociedad y reflejan el discurso dominante de su posición social, dicha estabilidad discursiva fundamenta el grupo de discusión como práctica de la investigación social (Suárez Ortega, 2005).

Con el grupo de discusión lo que se pretende es que los participantes, a partir del impulso del coordinador/a, generen o construyan un discurso en el que se refleje su posición ante el objeto investigado y como en función de esa percepción interactúa con él, siendo esta reflexión sobre las determinaciones sociales de las motivaciones y actitudes de los sujetos la labor del investigador. A través del discurso que se genera en los grupos, el investigador tiene la posibilidad de aproximarse a través de su propio discurso, a la opinión y percepción que del tema investigado existe en el grupo social de referencia; es decir el comportamiento de los sujetos no responde a la realidad sino a como creen los sujetos que es la realidad, por lo que no importa si la percepción es correcta o no, sino como articula dicha percepción su propia relación con el entorno (Rodríguez y cols, 1996).

Se suelen emplear los grupos de discusión para estudiar las representaciones sociales que existen alrededor de fenómenos sociales, siendo adecuados cuando se pretende conocer la imagen, el posicionamiento o la percepción de un determinado grupo social sobre un objeto social, siendo una técnica que permite conocer las determinaciones sociales que subyacen al comportamiento de los sujetos, y por tanto permite construir estrategias de actuación para conseguir unos determinados resultados.

De forma general, el grupo de discusión permite acercarse a un fenómeno social, identificando el marco en que se sitúa un determinado colectivo en su relación con el objeto de estudio.

El desarrollo de la dinámica contempla tres fases (Suárez Ortega, 2005):

- Presentación del coordinador y de la técnica, e impulso tras la presentación del tema de investigación
- Fase abierta – espontánea, donde el protagonismo es de los participantes y el coordinador debe prestar atención a lo que se dice y cómo se dice, retomando ideas cuando el discurso decaiga o se desvíe, que lleven a profundizar el objeto de estudio, manteniendo los calificativos expresados por el grupo
- Fase delimitada, en que el coordinador centra al grupo en aspectos concretos, lanzando reflexiones, expresando contradicciones

Para determinar el número de grupos hay que fijarse en la amplitud de objetivos planteados y en la diversidad o fragmentación social que pudiera existir alrededor del objeto de estudio, sin desconsiderar las cuestiones presupuestarias. Se trata de jugar con las variables más destacables hasta cubrir todos o la mayor parte de los subtipos de sujetos situados en el universo de estudio.

En la consideración de las variables que intervienen en el diseño de los grupos no ha de perderse de vista que se trata de construir microsituaciones representativas del universo de investigación, careciendo de sentido los grupos muy delimitados y minoritarios o los grupos únicos en los que la presencia del tema de investigación es tangencial. A la hora de perfilar a los sujetos participantes en cada dinámica es importante cuidar la homogeneidad de cada uno de los grupos frente al resto, es decir los participantes en cada uno de los grupos comparten una serie de características que los diferencian con respecto a otros sujetos participantes en otros grupos (Villasante y Montañés, 2000).

Los participantes de los grupos no se han de conocer previamente entre sí, aunque en nuestro caso, este extremo no se cumple, para evitar conocimiento previo de las posiciones de los individuos, un nivel de autocensura no deseable, o que se reflexione sobre el objeto de estudio en otros contextos. Normalmente se les ofrece un cheque – regalo por participar, como agradecimiento por el tiempo dedicado.

Es conveniente que los participantes no tengan experiencia en la participación en estos grupos. Habitualmente, la persona que contacta con los participantes es otra diferente del coordinador del grupo, y debe ofrecerse una información muy general que no facilite una reflexión articulada y trabajada del tema, que podría resultar perjudicial para la investigación. Con la información facilitada debe informarse del tiempo estimado de duración, que suele estar entre hora y media y dos horas.

El lugar donde se celebre el grupo de discusión debe evitar toda carga simbólica, y debe estar desvinculado del tema objeto de estudio, habiendo de cuidarse detalles como la comodidad de las sillas y la idoneidad de la mesa en función del número de asistentes.

Para analizar el discurso del grupo de discusión debe contarse con su transcripción literal para poder interpretarlo, huyendo de la sistematización u ordenación del mismo, procediendo a inscribir lo que se dice en el contexto social de quien lo dice, realizando un análisis social externo al propio texto. El investigador social debe interpretar qué determinaciones sociales están detrás de los discursos y comportamientos de los diferentes colectivos representados en los grupos de discusión dando pautas para una mejor comprensión de los comportamientos de los sujetos sociales.

Uno de los aspectos en que es interesante fijarse es el itinerario de asociaciones o relaciones que los sujetos establecen en la dinámica desde el impulso inicial hasta la aparición del objeto investigado, habiendo de establecer y localizar la primera mención al objeto central del estudio, entorno en qué se ha producido, resultado de qué relación, y cómo se hacía referencia a él. En el análisis de los discursos interesa tanto lo que se dice como lo que se silencia o sin mencionarse explícitamente está implícitamente presente. En el acercamiento que el investigador realiza de lo dicho por los sujetos, el discurso espontáneo es especialmente interesante al ser éste en el que se muestra de forma más intensa y clara la posición del grupo.

También hay que analizar los cambios o contradicciones a lo largo del discurso, teniendo en cuenta en qué momento y fase se ha producido la relación de los nuevos significantes al objeto analizado, teniendo en cuenta que un grupo de discusión se analiza comparando un texto de un discurso con el discurso de otro grupo, permitiendo delimitar el espacio en el que se inscriben las distintas posiciones discursivas que pueden surgir en torno al tema investigado, identificando los ejes sobre los que se articulan estas posiciones y dibujando un mapa de situaciones ante un mismo objeto, estando atento igualmente a las matizaciones existentes en el seno de los grupos, con el fin de perfilar mejor las distintas posiciones existentes alrededor del objeto social analizado.

En nuestro caso, vamos a establecer **dos grupos** de discusión, uno en el centro ubicado en la **zona urbana** y otro en uno de los **centros rurales**, cada uno compuesto por el Orientador u Orientadora del centro, dos tutores (uno del grupo experimental y otro del grupo control), y dos alumnos/as (uno del grupo experimental y otro del grupo control), por lo tanto con **cinco miembros** cada grupo, más el coordinador, que será el propio investigador, en este caso. Los grupos de discusión tendrán lugar tras la finalización de la administración del programa de orientación profesional a los grupos experimentales. En todos los casos se ha procedido a su grabación en soporte audio, previa autorización de los participantes, y de los padres de los alumnos menores de edad, lo cual nos permite disponer de todo el material para su mejor análisis posterior, reflexionando sobre los discursos y sus correspondientes matizaciones.

6.2.- Proceso de construcción y selección de los instrumentos

Tras la revisión de la literatura pedagógica sobre la selección y construcción de instrumentos de medición, se inició la elaboración y la selección de los correspondientes a nuestro estudio, según se detalla a continuación.

6.2.1.- Análisis documental

La construcción del guión con el que realizar el análisis documental que nos permitiera comprobar la presencia o no de términos y procesos relacionados con el campo de la Orientación Profesional (**Anexo II**), se realizó en el mismo proceso de investigación de esta Tesis Doctoral y tomando como referencia las Memorias y los Planes de Actuación de los Departamentos de Orientación de los diferentes centros donde se iba a actuar posteriormente.

En un primer momento, tras haber analizado las variables objeto de nuestro estudio, se elaboró un listado de términos relacionados con la Orientación Profesional, así como otro listado de actividades que tuvieran también algún tipo de conexión con este campo.

Se eligieron las Memorias y los Planes de Actuación de los Departamentos de Orientación, por ser los documentos más relacionados con el ámbito de intervención que constituye la Orientación Profesional, al ser un campo de trabajo, que aunque compartido por todo el profesorado del centro, es dinamizado y coordinado por el profesor especialista en psicología y pedagogía, perteneciente a este Departamento de Orientación.

Dentro de estos documentos se analizaron los Planes de Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, el Plan de Orientación Académica y Profesional, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Atención a la Diversidad.

Se han determinado como unidad de análisis dos elementos diferentes, en primer lugar términos relacionado con la Orientación Profesional en los objetivos de dichos documentos, ya que los objetivos entendemos que guían la acción de un documento programático y son el punto de partida y el punto final del mismo, recogidos de la literatura pedagógica (ver cuadros 6.1 a 6.3), y en segundo lugar actividades, contenidos o propuestas recogidos como contenidos de dichos Planes (ver cuadros 6.4 a 6.6).

Las reglas de enumeración han consistido en constatar la presencia o ausencia, y la frecuencia de la aparición de términos o actividades, así como su orden o secuencia en el contenido del Plan.

Se han establecido cinco categorías para clasificar los objetivos y actividades anteriormente planteadas. Dichas categorías han sido extraídas de la literatura pedagógica, y tras la participación de veinte expertos (profesores de psicología y pedagogía de Institutos de Educación Secundaria) a los que se envió un listado más amplio, recogándose aquellas que obtuvieron una valoración más alta en diferentes indicadores (pertinencia, claridad, exhaustividad). Las categorías finalmente elegidas han sido (ver tabla 6.4):

- Conocimiento de los requisitos de algunas profesiones
- Conocimiento de las aptitudes propias en relación a los requisitos profesionales
- Establecimiento de planes de acción profesionales
- Orientación profesional individualizada
- Seguimiento de la competencia profesional de los individuos

6.2.1.1.- Características técnicas del guión del análisis documental

Para el estudio de la validación del guión se realizó una revisión de los conceptos y métodos de análisis de las características exigibles a este instrumento de medida.

En nuestro guión de análisis documental, se ha estudiado la validez de contenido y la validez aparente, ya que los otros tipos de validez son apropiados para instrumentos más sofisticados como los cuestionarios, por ejemplo, careciendo de sentido en nuestro caso, pues la validez de constructo requeriría someter al guión a un análisis factorial una vez aplicado por un número importante de investigadores, y es imposible el hallazgo de la validez predictiva o concurrente, pues el guión es un instrumento de análisis y no predictivo.

La *validez de contenido* se encuentra en la *suficiencia* y *representatividad* de la muestra de conductas incluidas en el instrumento respecto de la población de que forme parte. La *suficiencia* remite a que el instrumento conste del número mínimo de elementos para comprender todos los aspectos esenciales que midan la variable o variables que pretende medir el instrumento. Por su parte, la *representatividad* remite a la medición precisa y clara del universo de tareas de las que el instrumento incluirá una muestra.

Como se ha mencionado anteriormente, el guión ha sido remitido a veinte expertos (profesores de psicología y pedagogía de Institutos de Educación Secundaria), con objeto de validar la representatividad de los elementos de la prueba, considerados como categorías, a los que se ha pedido valorar de 1 a 9 los diferentes elementos, en función de tres aspectos:

- Pertinencia del elemento para su inclusión en el ámbito de la Orientación Profesional.
- Claridad en el lenguaje empleado para definir la categoría.
- Exhaustividad o seguridad de que la categoría es independiente del resto de categorías.

En la tabla 6.1., pueden apreciarse los resultados correspondientes al análisis de los expertos.

Por otra parte, la fiabilidad es una cualidad de los instrumentos de medida que mide la exactitud y constancia de la medida, asegurando que un instrumento es fiable cuando mide con la misma precisión en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones similares.

Hay tres métodos en general para determinar la fiabilidad de una prueba, la fiabilidad como **estabilidad**, cuando se aplica el instrumento al mismo grupo de sujetos dos veces separados por un intervalo de tiempo; la fiabilidad como **equivalencia**, cuando se administran dos formas de la misma prueba y se aplican al mismo grupo para comprobar la similaridad en los resultados; y por último la fiabilidad como **consistencia interna**, que halla la relación estadística entre dos partes de la misma prueba, bien suele relacionarse mitades de la prueba o los items pares con los impares.

Nuestro guión, sólo admite, por sus características con las que ha sido concebido, la fiabilidad como *equivalencia*, entendida ésta cómo coincidencia entre la frecuencia de aparición de elementos considerados en las diferentes categorías, entre las clasificaciones realizadas por cada uno de los tres Orientadores de cada uno de los centros, y el investigador principal, estableciendo la correlación entre ambas medidas mediante el coeficiente de correlación (índice Kappa), habiendo obtenido los resultados que pueden apreciarse en la tabla 6.3.

Puede concluirse, pues, de acuerdo con los resultados obtenidos en la fiabilidad y validez del guión empleado, que es un instrumento con garantías suficientes, para analizar la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional.

6.2.1.2.- Definición operativa de las categorías

* **Conocimiento requisito algunas profesiones**, que incluye objetivos tales como informar en relación al mundo profesional, y actividades como charlas de profesionales, búsqueda de información sobre determinadas profesiones a través de diferentes medios, entrevistas a profesionales, visitas a empresas, visitas a ferias de empleo y formación profesional

* **Conocimiento aptitudes propias en relación a requisitos profesionales**, que incluye objetivos tales como facilitar un conocimiento de las características personales (siempre y cuando el objetivo se relacione en algún momento con el mundo laboral), y actividades de cumplimentación de cuestionarios de aptitudes, personalidad, actitudes, intereses y valores y comentar resultados posteriormente relacionando los resultados con los requisitos de determinadas profesiones, o buscando en qué profesiones es más fácil encajar las aptitudes personales, diseñar estrategias personales para superar las limitaciones en aptitudes personales para lograr una inserción profesional adecuada.

* **Establecimiento de planes de acción para la inserción profesional**, que incluye objetivos tales como diseñar itinerarios que faciliten la transición entre el mundo académico y el mundo laboral, o conocer estrategias de inserción profesional, y actividades de elaboración de un proyecto personal que incluya las aspiraciones profesionales y formas de conseguir alcanzarlas, actividades relacionadas con la búsqueda de empleo, conocimiento de algunas técnicas que faciliten la inserción profesional como la elaboración del currículum vital o el afrontamiento de entrevistas de trabajo, concertación de prácticas en centros de trabajo.

* **Orientación profesional individualizada**, que incluye objetivos tales como asesorar individualmente al alumnado en cuestiones de toma de decisiones académico – profesionales o profesionales, y actividades de asesoramiento individualizado a demanda del individuo, o de su familia con el tutor/a o con el Orientador, así como en los casos en que en base a la detección de una situación de incertidumbre por parte del tutor/a se considere oportuno ejercer esta acción.

* **Seguimiento de la competencia profesional de los individuos**, que incluye objetivos tales como realizar un seguimiento de la evolución profesional del alumnado, e incluye actividades como la elaboración de una bolsa de empleo, llamadas a los antiguos alumnos/as cada cierto tiempo para comprobar la situación laboral de los estudiantes, entrevistas pasados seis meses tras la inserción profesional para comprobar la satisfacción del interesado, cuestionarios a las empresas para comprobar la preparación de los individuos que se insertan en las mismas.

6.2.2.- Entrevistas con tutores/as

El contacto con los tutores/as del tercer nivel de la educación secundaria obligatoria de los centros seleccionados para la investigación nos ha permitido obtener una serie de datos atendiendo al objetivo de analizar la presencia de elementos de Orientación Profesional en la acción tutorial, y más concretamente cómo se trabaja la Orientación Profesional en la tutoría lectiva en el tercer nivel de la educación secundaria obligatoria.

Para ello, partiendo de la información obtenida en el análisis documental de los planes de orientación del centro, hemos elaborado un guión de entrevista, que nos permitiera servir como hilo conductor de la propia entrevista, de modo que se pudieran tratar todos aquellos aspectos o variables de interés para nuestra investigación, asegurando que no hubiera aspectos que quedaran olvidados. Se trataría pues de emplear una entrevista semiestructurada.

Se han incluido de forma ordenada dichas variables, dejando espacios para la anotación de las observaciones que hubiéramos considerado relevantes o elementos nuevos que pudieran aparecer no contemplados con anterioridad. El guión de entrevista, ha sido elaborado conjuntamente con el Orientador/a de cada centro, que también ha estado presente en las entrevistas, con una participación activa, tras la fase propiamente dicha de la entrevista al tutor/a, aunque no se han analizado sus aportaciones. Este guión puede consultarse en el **Anexo III**.

6.2.2.1.- Definición operativa de variables

Se han identificado cuatro bloques para facilitar el registro y la propia dinámica de la entrevista: la organización de la acción tutorial, los objetivos relacionados con la orientación profesional, los contenidos o actividades ligados a la orientación profesional, y los recursos materiales o de otro tipo disponibles para llevar a cabo la labor de tutoría lectiva.

a.-) Organización de la acción tutorial

Hemos considerado dentro de este apartado cómo se lleva a cabo estructuralmente y operativamente la organización de la acción tutorial en los centros educativos de educación secundaria obligatoria, partiendo por una parte, de la existencia en todos ellos de un departamento de orientación, con un profesor de psicología y pedagogía (Orientador) que se encargue de la responsabilidad de asesorar y coordinar la acción tutorial, y por otra parte de la información recogida en los documentos que se encargan de planificar esta acción tutorial. Se han considerado las siguientes subvariables:

* **Antigüedad del centro:** es un dato que nos permite determinar una serie de factores como la antigüedad del propio profesorado, la propia cultura del centro en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la conexión del centro con el entorno y una imagen del mismo en dicho entorno.

* **Antigüedad del Departamento de Orientación:** nos permite conocer desde qué fecha se llevan a cabo las actividades inherentes a este Departamento, y conocer cuántos orientadores/as han pasado por él y la evolución de los mismos.

* **Antigüedad del Orientador/a en el centro:** es una variable relevante para conocer el tiempo que lleva realizando el mismo Orientador/a la labor de dinamización de los procesos de orientación y la propia experiencia del mismo en relación al funcionamiento de estos procesos en dicho centro.

* **Antigüedad del tutor/a en el centro:** el tutor/a es el elemento clave en la puesta en marcha de las actividades ligadas a la tutoría lectiva, su antigüedad en el centro (como profesor/a y como tutor/a) y su trayectoria en el mismo, nos permite aproximarnos al compromiso del mismo con la función de la tutoría.

* **Experiencia del tutor/a como tutor/a en otros centros:** de la misma manera, el tutor/a puede trasladar su experiencia, positiva o negativa, de otros centros que impartan la misma etapa al centro donde preste sus servicios en la actualidad.

* **Experiencia del tutor/a como tutor/a de 3º ESO:** es importante conocer la experiencia que el tutor/a tenga en un determinado nivel, ya que las características psicoevolutivas del alumnado son importantes a la hora de definir estrategias de acción que favorezcan la puesta en marcha de las actividades que forman parte de la tutoría lectiva.

* **Elaboración del Plan de Acción Tutorial y participación de los tutores/as:** es importante conocer quién y cómo se ha elaborado el plan de acción tutorial, y cuál ha sido la participación de los agentes encargados de ponerlo en marcha, es decir los tutores/as.

* **Participación de los tutores/as en la Memoria del Plan de Acción Tutorial:** tan importante como la participación de los tutores/as en la elaboración del Plan de Acción Tutorial, es la participación en su Memoria una vez concluido dicho Plan, ya que la Memoria constituye un documento sintético de valoración de las actuaciones puestas en marcha.

* **Sesiones de coordinación de la tutoría lectiva de 3º ESO:** esta variable intenta determinar con qué frecuencia, cuál es el contenido y cómo se organizan las sesiones de coordinación de la tutoría lectiva del nivel al que va destinada la investigación, independientemente de que la legislación actual contemple sesiones semanales de coordinación, nos interesa saber cuál es su organización interna y su utilidad.

* **Tutoría individualizada con alumnos:** nos permite conocer con qué frecuencia tienen lugar, qué las motiva, quién las organiza, qué se hace con la información recogida, y cuál son los principales motivos tratados.

* **Tutoría con familias:** al igual que con alumnos nos interesa conocer con qué frecuencia se celebran, a instancias de quién, qué las motiva, qué se hace con la información recogida, y cuál son los principales motivos.

* **Presupuesto para llevar a cabo las actividades del Plan de Acción Tutorial:** el presupuesto destinado a desarrollar una actividad está directamente relacionado con su importancia, nos interesa saber si se presupuesta el coste de las actividades y cómo se lleva a cabo el proceso, así como la contabilización de costes derivada de la ejecución del presupuesto.

b.-) Objetivos relacionados con la orientación profesional

En este apartado queremos analizar el compromiso del tutor del nivel de 3º de ESO con el planteamiento de objetivos del Plan de Acción Tutorial, y más concretamente, con aquellos objetivos más relacionados con la orientación profesional en este nivel. En concreto las variables que consideramos son:

* **Conocimiento de los objetivos del Plan de Acción Tutorial para 3º ESO:** se trata de confirmar si existe o no conocimiento del tutor/a de 3º ESO de los objetivos que plantea el Plan de Acción Tutorial para su grupo.

* **Existencia de objetivos del Plan de Acción Tutorial de 3º ESO relacionados con la Orientación Profesional:** se trata en este caso, se concretar el conocimiento del tutor/a acerca de los objetivos del Plan de Acción Tutorial, más relacionados con la orientación profesional.

* **Importancia de la Orientación Profesional en 3º de ESO:** intenta determinar cuál es la importancia que concede el tutor/a de 3º ESO a los procesos de orientación profesional en 3º de ESO.

c.-) Contenidos o actividades ligadas a la orientación profesional

Al igual que en el apartado anterior, en este apartado queremos analizar el compromiso del tutor del nivel de 3º de ESO con el desarrollo de contenidos y actividades del Plan de Acción Tutorial, y más concretamente, con aquellas actividades más relacionadas con la orientación profesional en este nivel. En concreto las variables que consideramos son:

* **Preparación del tutor/a para llevar a cabo dichas actividades:** se trata de conocer si el tutor/a se autopercebe con formación y capacitación para llevarlas a cabo.

d.-) Recursos materiales o de otro tipo disponibles para la tutoría lectiva

Tiene como objeto analizar los recursos que se emplean para el desarrollo de actividades de tutoría lectiva relacionadas con la Orientación Profesional (recursos bibliográficos, documentales, personales, materiales). Las variables que contempla son:

* **Disponibilidad y tipo de recursos específicos para el desarrollo de actividades de orientación profesional:** se trata de especificar si existen recursos específicos para el desarrollo de estas actividades y cuáles son.

* **Selección de los recursos específicos para el desarrollo de actividades de orientación profesional:** trata de determinar quién y cómo se seleccionan los recursos para el desarrollo de este tipo de actividades.

* **Accesibilidad a los recursos específicos para el desarrollo de actividades de orientación profesional:** intenta determinar cual es el grado de accesibilidad, a estos recursos, dónde se encuentran, y quién y cómo se puede acceder a ellos.

6.2.3.- Pruebas psicopedagógicas estandarizadas

Hemos incluido en este apartado cuatro pruebas:

- ADCA, de Habilidades Sociales
- CMI, de Madurez Vocacional
- CIBAP, de Intereses Profesionales
- AETDC, expectativas de autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera.

El **ADCA**, elaborado por Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago, es una prueba que evalúa las habilidades sociales de los alumnos encuestados, tanto la conducta asertiva que permite defender los propios derechos (autoasertividad) como la asertividad que permite interactuar adecuadamente con otros respetando los derechos de los demás (heteroasertividad), a través de **dos subpruebas con 20 y 15 elementos** cada una de ellas respectivamente, teniendo el sujeto que contestar mediante una **escala de estimación con cuatro niveles** (casi nunca, a veces, a menudo, casi siempre), la frecuencia con la que se identifica en las diferentes situaciones que expresan los elementos. Cuenta con una fiabilidad test – retest de 0.90 y 0.85 en cada una de las dos escalas mencionadas anteriormente y una correlación entre las dos mitades de la prueba de 0.91 y 0.82 en cada una de las escalas. Requiere un tiempo total de quince minutos en su cumplimentación.

El **CMI**, elaborado por Crites y adaptado por Manuel Álvarez, es una prueba con dos escalas diferentes, una primera de actitudes ante la elección de un trabajo y profesión, que consta de **40 situaciones** prototípicas relacionadas con la elección profesional a las que el sujeto contesta mediante una **respuesta dicotómica SI o NO** en función de su identificación o no con el enunciado. Su tiempo de administración estaría en torno a los veinticinco minutos. Esta escala se subdivide en cinco subescalas:

- Implicación en la elección profesional
- Orientación hacia el mundo del trabajo
- Independencia en la toma de decisiones
- Preferencia hacia algunos factores o empleos
- Concepción precisa o vaga de la elección profesional.

La segunda escala de la prueba tiene un formato distinto, con cinco subescalas, que evalúan las competencias necesarias para la elección profesional, a través de la selección de la **respuesta** que estiman **correcta** entre **cinco propuestas alternativas** a cada uno de los **30 enunciados**. Su tiempo de aplicación estaría en torno a cincuenta minutos:

- Autoconocimiento o autoevaluación
- Información ocupacional
- Selección de metas en la elección ocupacional (conocimiento de competencias de determinados empleos)
- Planificación de la elección ocupacional
- Resolución de problemas

Cada subescala del CMI permite obtener una puntuación diferente. La escala de actitud muestra un valor de consistencia interna (KR 20) de 0.74, una fiabilidad como estabilidad de 0.71, y la escala de competencias muestra un valor de consistencia interna de 0.85 (salvo la escala de solución de problemas que se reduce al 0.60). La consistencia interna de esta subescala de competencias es de 0.73. Ambas subescalas muestran correlaciones en torno al 0.35, ya que responden a un modelo jerárquico.

El **CIBAP** es un instrumento elaborado por Vicente Hernández, que evalúa los intereses profesionales de los alumnos evaluados a través de la expresión del grado de preferencia o rechazo con **19 campos profesionales** diferentes, a través de una **escala con cinco categorías** (rechazo, no me gusta, me es indiferente, me gusta bastante, preferida). El tiempo requerido para su aplicación es de treinta minutos.

Por último el **AETDC**, es un instrumento por Sara Lozano, que evalúa las expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones para la carrera, lo que hace a través de una escala con **30 ítems** o enunciados a los que el sujeto contesta en función de la estimación de la percepción que tiene acerca de su propia capacidad relacionada con cada uno de los 30 enunciados, a través de una **escala de siete categorías** (de ninguna a mucha habilidad). Los valores de consistencia interna giran en torno al 0.97 (alfa de Cronbach) si tenemos en cuenta la escala total, y tomando en cuenta las subescalas individuales los índices oscilan entre 0.84 y 0.90. Tiene un tiempo previsto de administración de unos veinte minutos.

Resumiendo, en este esquema (cuadro 5.7.), se aprecian las pruebas, sus características y su relación con las necesidades de orientación.

Cuadro 5.6. Rasgos evaluados, pruebas y características de estas pruebas.

RASGO	PRUEBA	SUBESCALAS ó VARIABLES	Nº ELEMENTOS	TIPO ESCALA
Habilidades Sociales	ADCA, 2000 Manuel Pérez y Ángela Magaz, 2000	Autoasertividad	20	Escala de frecuencia con 4 alternativas Casi nunca, a veces, a menudo, siempre
		Heteroasertividad	15	
Madurez Vocacional, actitudes hacia la elección del empleo	CMI Crites, adaptado por Manuel Álvarez, 1995	Implicación en la elección profesional	7	Escala dicotómica de acuerdo con el enunciado Una de las opciones se valora con un 1 y la otra con un -1.
		Orientación hacia el mundo del trabajo	9	
		Independencia en la toma de decisiones	8	
		Preferencia hacia algunos empleos	8	
		Concepción precisa o vaga del mundo del trabajo	8	
Madurez Vocacional, competencias en la elección de un empleo	CMI Crites, adaptado por Manuel Álvarez, 1995	Autoevaluación	6	Ítems elección múltiple con 5 alternativas, Solo una respuesta es correcta, no descuenta las contestaciones erróneas
		Información ocupacional	6	
		Selección de metas	6	
		Planificación de la elección ocupacional	6	
		Solución de problemas	6	
Intereses profesionales	CIBAP Vicente Hernández, 2004	Investigación científica	19	Escala de acuerdo con 5 categorías Rechazo, no me gusta, indiferente, me gusta bastante, preferida
		Investigación técnica		
		Técnica aplicada		
		Sanidad		
		Economía		
		Administración		
		Derecho		
		Seguridad		
		Actividades sociales		
		Comunicación		
		Enseñanza		
		Atención personal		
		Idiomas		
		Cine		
		Música		
Plástica				
Estética				
Actividades agropecuarias				
Deporte				

Autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera	AETDC Sara Lozano, 2002	Autoevaluación	5	Escala de valoración, con 7 posibilidades Ninguna habilidad ... muchacha habilidad
		Selección metas	5	
		Planificación	6	
		Resolución conflictos	6	
		Infomación	8	
		TOTAL	30	

6.2.4.- Grupos de discusión

La metodología del grupo de discusión es idónea para conocer cuál es la percepción de los individuos que representan a su grupo social de pertenencia, sobre un determinado objeto de actitud, como es por una parte la presencia de actividades relacionadas con la Orientación Profesional en el Plan de Acción Tutorial del tercer nivel de la educación secundaria obligatoria, y por otro, las ventajas que se asocian a la administración de un programa de Orientación Profesional.

En nuestra investigación, hemos considerado dos grupos de discusión, compuestos ambos por cinco personas. Un grupo ha estado formado por miembros del centro urbano y el otro por miembros de uno de los centros rurales que han participado, en concreto, el Instituto de Yunquera de Henares.

Los componentes de los grupos han sido la Orientadora, dos tutores, uno de uno de los grupos experimentales (3º A en el caso del centro urbano) y otro de uno de los grupos controles (3º C en el caso del centro urbano), y dos alumnos/as, uno del grupo experimental y otro del grupo control, escogidos al azar, del mismo grupo que los tutores/as. En el caso del centro rural, la existencia de dos grupos por nivel ha facilitado la elección.

El grupo de discusión se ha celebrado en las instalaciones del centro, y ha sido llevado a cabo, una vez finalizada la fase de aplicación del programas y segunda administración de las pruebas psicopedagógicas. Tuvo lugar en octubre de 2006, y se llamó telefónicamente a los miembros seleccionados citándoles expresamente para esta actividad.

Para facilitar la labor de dinamización, desarrollo y posterior análisis de la información obtenida, que fue registrada en soporte magnetofónico, se elaboró un guión, de modo que se pudieran tratar todos aquellos aspectos o variables de interés para nuestra investigación, asegurando que no hubiera aspectos que quedaran ausentes. Se han incluido de forma ordenada dichas variables, dejando espacios para la anotación de las observaciones que hubiéramos considerado relevantes o elementos nuevos que pudieran aparecer no contemplados con anterioridad. El guión ha sido elaborado específicamente para este trabajo por su autor y puede consultarse en el Anexo V.

6.2.4.1.- Definición operativa de variables

Se han identificado dos bloques principales para facilitar el registro y la propia dinámica del grupo de discusión: la presencia de actividades de Orientación Profesional, en el espacio de la tutoría lectiva, y las ventajas de aplicar un programa de orientación profesional. Cada bloque ha contemplado tener en cuenta una serie de variables que se han considerado fundamentales a la hora del análisis posterior de la información:

a.-) Integración de la Orientación Profesional en la función docente

* **Importancia de la Orientación Profesional para el alumnado de 3º de ESO:** se trata de conocer la importancia que tiene el contemplar actividades de Orientación Profesional en el nivel de 3º ESO, siendo conscientes de que ésta misma variable ya se contemplaba en la entrevista a tutores/as realizada a principio de curso, pero el tiempo transcurrido y la aplicación de un programa de orientación profesional hacía útil comprobar si ha habido cambio de opinión en este sentido.

* **Actividades recogidas en la programación del Plan de Acción Tutorial relacionadas con la Orientación Profesional y razones de su elección:** en este caso intentamos comprobar si los diferentes miembros componentes del grupo de discusión conocían de antemano la presencia de actividades relacionadas con la Orientación Profesional, y en caso de conocerlas, por qué se han elegido a priori dichas actividades y no otras.

* **Actividades de Orientación Profesional realizadas al amparo del Plan de Acción Tutorial, utilidad, necesidad y pertinencia:** se trata de analizar algunos parámetros de las actividades realizadas a lo largo del curso en el espacio de la tutoría lectiva relacionadas con la Orientación Profesional. En concreto, su utilidad para el alumnado para lograr más conocimientos, mejores estrategias o un cambio de actitud; la necesidad de llevarlas a cabo o no, y su ajuste o pertinencia para dar respuesta a las necesidades del alumnado de 3º de ESO. Nos centramos en las actividades llevadas a cabo en los grupos controles, cediéndoles el protagonismo en su exposición a los miembros de los grupos controles, aunque en el desarrollo de la dinámica se estimula que todos, miembros de grupos control y experimental, participen.

* **Recomendaciones para cursos posteriores:** intenta que partiendo del análisis de las actividades realizadas en el curso en cuestión, los miembros del grupo de discusión realicen propuestas que crearían adecuadas para el espacio de la tutoría lectiva de cursos posteriores.

b.-) Calidad del programa de Orientación Profesional POPR

* **Necesidades que cubren los programas específicos de Orientación Profesional en 3º ESO:** se promueve la reflexión sobre la necesidad de actividades enmarcadas en un programa más amplio o pueden contemplarse actividades por separado, y sobre las ventajas e inconvenientes de cada opción.

* **Actividades recogidas en el programas de Orientación Profesional POPR, utilidad, necesidad y pertinencia:** esta variable, intenta analizar las actividades que forman parte del POPR, por lo que cede el protagonismo en la parte expositiva inicial a los miembros de los grupos experimentales, estimulando que en el desarrollo posterior de la dinámica participen todos los miembros del grupo de discusión. Se valora la utilidad para el alumno, tanto personal, formativa o para facilitar el tránsito al mundo laboral, la necesidad de las mismas o no, y la adecuación o pertinencia de cada actividad en función de las necesidades del alumnado de tercer curso de educación secundaria obligatoria.

*** Agente administrador del programas de Orientación Profesional POPR:** la variable analiza si el profesor tutor/a es el profesional idóneo para llevar a cabo un programa específico de Orientación Profesional, o sería necesario la participación o coordinación de otros profesionales, justificando la decisión al respecto.

*** Posición del alumnado frente al programas de Orientación Profesional POPR:** se trata de reflexionar sobre cuál es la actitud y motivación del alumno/a frente a tener que participar en un programa de orientación profesional, analizando sus ventajas e inconvenientes.

7.- POBLACIÓN Y MUESTRA

En la investigación se incluyen, pues tres grupos de población diferentes:

- 1) **Alumnos/as**, de los tres centros escogidos, de la provincia de Guadalajara. En el cuadro que sigue, aparecen los datos de población desglosados en centros y condiciones (experimental o control).

Cuadro 5.7. Alumnado por centros

CENTRO	CONTEXTO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	EXPERIMENTAL	CONTROL
Brianda de Mendoza, GUADALAJARA	URBANO	76	35	41	52 (28 + 24)	24
Clara Campoamor YUNQUERA H., Guadalajara	RURAL	53	23	30	28	25
Mar de Castilla SACEDÓN, Guadalajara	RURAL	49	24	25	29	20
TOTAL	Urbano 76 Rural 102	178	82	96	109	69

La población total perteneciente al alumnado de tercer curso de secundaria obligatoria, en la provincia de Guadalajara asciende a 1.300 alumnos/as, repartidos en siete institutos y cuatro centros concertados, en la capital de provincia; e institutos en las localidades de Azuqueca (tres institutos y un centro concertado), El Casar (dos institutos), Cabanillas del Campo, Marchamalo, Brihuega, Yunquera, Sacedón, Cifuentes, Alovera, Villanueva de la Torre, Sigüenza, Jadraque, Pastrana, y Molina de Aragón. Su reparto por matrícula en función del carácter del centro sería aproximadamente 700 alumnos en la capital y 600 alumnos en la zona rural en el nivel de tercero de educación secundaria obligatoria.

La muestra total de 178 sujetos representa el 13,7% del total del alumnado del nivel de tercero de secundaria obligatoria en la provincia de Guadalajara. Si nos detenemos en los datos separados por carácter del centro, los 76 alumnos del centro urbano representan el 10,85% del total de alumnos de ese nivel de escolarización en la zona urbana, y los 102 alumnos escogidos en los dos centros rurales, representan el 17% del total de alumnos de ese nivel de escolarización en la zona rural.

Se cuenta con cuatro grupos experimentales (109 sujetos) y tres grupos controles (69 sujetos). Los grupos experimentales se distribuyen de tal manera que vamos a incluir en la muestra dos grupos del centro ubicado en el entorno urbano, y un grupo de cada uno de los dos centros ubicados en el entorno rural. La selección de los centros fue incidental, de tal manera que se escogió a los mismos en función de su disponibilidad para participar en el Programa y una mayor accesibilidad por parte del investigador.

Por otra parte, la selección de los grupos experimentales en cada centro fue igualmente realizada en función de la disponibilidad de los tutores para llevar a cabo el Programa. En cualquier caso, se presume una equivalencia de condiciones académicas y personales, en los grupos experimental y control, ya que el agrupamiento del alumnado en los centros tiene lugar de forma heterogénea y equitativa en función de la diversidad existente en cada nivel en un centro determinado.

A pesar de la moderada representatividad de la muestra, consideramos que sus dimensiones son suficientes, para los objetivos de la investigación propuesta, aunque la generalización de resultados debe ser tomada con toda la cautela que requiere la metodología científica aplicada al campo de la educación.

El error muestral calculado en un muestreo aleatorio simple, nos arroja un valor de 6,9% en las condiciones más desfavorables al muestreo ($p = q = 0,5$ y $K = 2\sigma$).

Cuadro 5.8. Error muestral tomando la muestra global

Grado de confianza	$2 \sigma = 95,5\%$
$n = \frac{NPQK^2}{e^2 (N-1) + PQK^2}$	<p>$K = 2$ $P = Q = 0,5$ $N = \text{tamaño poblacional} = 1.300$ $n = \text{tamaño muestral} = 178$ $e = \text{error de muestreo}$</p>
$e^2 (N-1) = \frac{NPQK^2}{n} - PQK^2$	$e = 0,069$

Cuadro 5.9. Error muestral tomando la muestra urbana

Grado de confianza	$2 \sigma = 95,5\%$
$n = \frac{NPQK^2}{e^2 (N-1) + PQK^2}$	<p>$K = 2$ $P = Q = 0,5$ $N = \text{tamaño poblacional} = 700$ $n = \text{tamaño muestral} = 76$ $e = \text{error de muestreo}$</p>
$e^2 (N-1) = \frac{NPQK^2}{n} - PQK^2$	$e = 0,108$

Cuadro 5.10. Error muestral tomando la muestra rural

Grado de confianza	$2 \sigma = 95,5\%$
$n = \frac{NPQK^2}{e^2 (N-1) + PQK^2}$	<p>$K = 2$ $P = Q = 0,5$ $N = \text{tamaño poblacional} = 600$ $n = \text{tamaño muestral} = 102$ $e = \text{error de muestreo}$</p>
$e^2 (N-1) = \frac{NPQK^2}{n} - PQK^2$	$e = 0,090$

Asimismo, la investigación ha contado con dos submuestras secundarias de informantes: una de profesores tutores, y otra de orientadores de los centros:

2) Profesores/as tutores/as de los grupos donde se ha realizado la evaluación e intervención. Se trata de 8 profesores/as del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria (4 grupos control y 4 grupos experimentales), de diferentes especialidades, dos de ellas son de Lengua y Literatura, una de Matemáticas, un profesor es de Música, otra profesora es de Plástica, otra profesora es de Biología y Geología, y los/as dos últimos/as son de Física y Química, y de Tecnología.

Se ha contado con 6 de ellos/as, (dos de cada centro) para realizar una entrevista previa a la fase de evaluación e implementación del programa.

Igualmente se ha contado con 4 de ellos/as (dos del centro urbano y dos de uno de los centros rurales) para formar parte de los grupos de discusión al finalizar la implementación del programa de Orientación Profesional.

3) Orientadores/as, contando con los 3 Orientadores/as de los centros seleccionados, para la facilitación de documentación relacionada con el Plan de Orientación del Centro. Se contó con la Orientadora del centro urbano y con una Orientadora de un centro rural, para formar parte de los grupos de discusión al finalizar el programa.

8.- PROCESO DE OBTENCIÓN DE DATOS Y OBSERVACIONES

La respuesta de los equipos directivos de los centros, y de los Orientadores/as y tutores/as de los centros escogidos, ha sido en general, de colaboración, a la vez que han demostrado una cierta sensibilidad hacia el tema objeto de estudio. En todos los centros se ha mostrado aceptación de ser elegidos para formar parte del estudio y se han dado todo tipo de facilidades para llevar a cabo la actividad que requería las distintas fases del estudio.

El primer contacto con los centros seleccionados, fue mediante un escrito dirigido al Director o Directora de los diferentes centros explicando el objetivo de la investigación y solicitando su colaboración en la participación en el estudio con las diferentes fases que requería, y que se adelantaban en el escrito.

Dos de los centros requirieron una visita posterior para explicar más detalladamente el estudio y sus características, a diferentes miembros del equipo directivo y del equipo de Orientación.

Se realizó una primera visita a los centros para obtener una copia de la Memoria del Departamento de Orientación del curso anterior y del Plan de Actuación del curso en el que iba a ser llevada a cabo la investigación, con objeto de proceder al análisis documental de dichos documentos, para comprobar la presencia de procesos relacionados con la Orientación Profesional.

En dos de los centros (el urbano y uno de los rurales – Sacedón -), no fue posible la obtención de la copia, al ser documentos internos del centro, a disposición de la comunidad educativa, pero en este caso el Consejo Escolar de uno de ellos, y la Comisión de Coordinación Pedagógica en el otro, manifestaron sus reparos, al difundir esos documentos a personas e instituciones no miembros de la comunidad educativa, y por el posible uso de la información a obtener, por lo que hubo de revisarse la documentación en un espacio de los centros, tomando notas sobre aquellas cuestiones relevantes, lo cual requirió, dos visitas más exclusivas a los centros para realizar tal actividad.

Se citó en un recreo, a una reunión explicativa, en cada uno de los centros a los tutores/as de tercer curso de educación secundaria obligatoria para informar de los objetivos, condiciones, fases y requerimientos del estudio, contestando a todas las preguntas que surgieron en torno a esta sesión. En general, en todos los centros se manifestaron algunas dudas sobre la repercusión que pudieran tener las conclusiones del estudio, la posibilidad de que se derivaran sugerencias a la Administración educativa que modificasen la función tutorial sobrecargándole con actuaciones para las que los protagonistas no se perciben suficientemente preparados.

También fue común, aunque no generalizado, la propuesta de que el equipo de investigación se encargara de desarrollar el programa, no entendiéndose por qué habían de asumir los tutores/as un compromiso que les suponía tiempo no remunerado, en la preparación de las actuaciones.

Al final, como se ha comentado, anteriormente, el Director/a y el jefe/a de estudios de los diferentes centros, en otra de las visitas que se realizaron a los centros, en uno de los casos aprovechando la actividad de revisión de la documentación, se seleccionaron a los tutores/as que iban a participar, que se eligieron en función de su disposición a participar en la actividad, manifestada la misma previamente al jefe de estudios.

Se citó por carta a los tutores/as de los cursos seleccionados para participar en la investigación, para llevar a cabo la entrevista inicial, que tenía por objetivo determinar cómo se llevaban a la práctica los procesos de orientación profesional, de los estudiantes de tercero de educación secundaria obligatoria. (fase de análisis de necesidades). En los centros ubicados en contextos rurales participaron en la entrevista el tutor/a del grupo experimental y el tutor/a del grupo control.

Dichas entrevistas tuvieron lugar en el mes de octubre de 2005, y tuvieron lugar en las dependencias de los distintos centros, desarrollándose con agilidad y colaboración entre entrevistador y entrevistados. La base de la entrevista fue la información obtenida del análisis documental previo. Estuvo presente en estas entrevistas el Orientador u Orientadora del centro, que pudo intervenir al finalizar la entrevista realizada a cada tutor/a, cuando lo consideró oportuno.

El agente entrevistador fue el autor de esta Tesis en todos los casos. En ningún caso los entrevistados pusieron objeciones a la grabación en audio de las entrevistas, gracias a lo cual se ha facilitado el análisis y clasificación de los datos.

En el mes de noviembre de 2005 tuvieron lugar, en cuatro sesiones de tutoría, tres sesiones seguidas y una sesión que se trasladó al mes de diciembre, la fase de evaluación de variables recogidas en las pruebas psicopedagógicas (pretest).

En la primera sesión se administró la prueba de habilidades sociales (ADCA), en la segunda sesión tuvo lugar la administración de la escala de madurez vocacional CMI, tanto en su versión de actitudes como de competencias, la tercera sesión fue dedicada a la administración de la prueba de intereses profesionales, y ya en el mes de diciembre, tuvo lugar la administración de la prueba de expectativas de autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera. El administrador siempre fue el autor de la Tesis Doctoral. Formaron parte de esta fase de evaluación tanto los alumnos/as pertenecientes a grupos experimentales como controles.

En los grupos seleccionados, dos en el centro urbano, y uno en cada centro rural (por tanto dos igualmente), fue aplicado el programa de Orientación Profesional, a lo largo del mes de enero, febrero y marzo de 2006, repartido en ocho sesiones, según el cuadro adjunto (cuadro 5.12):

Cuadro 5.11. Distribución por sesiones de los contenidos del Programa de Orientación POPR

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL	NÚMERO DE SESIONES DEDICADAS A SU DESARROLLO
Autoconocimiento	2
Habilidades Sociales	2
Conocimiento del sistema educativo	1
Conocimiento del sistema laboral	1
Estrategias de toma de decisiones	1
Elaboración del proyecto profesional	1

Los administradores de las actividades del programa fueron los propios tutores/as, para lo cual se formó un grupo de trabajo amparado por el Centro de Profesores de Guadalajara.

El autor de esta Tesis, se reunía una vez cada quince días, en algunos casos, se demoró la reunión a tres semanas, con los tutores/as de los grupos experimentales, en las dependencias de cada uno de los centros, para coordinar la aplicación del programa y supervisar la misma en función del desarrollo de la misma a lo largo de las diferentes sesiones.

En cada sesión tenía lugar la evaluación del proceso, de forma continua, a través de las conclusiones que se iban anotando en un cuaderno de campo en cada una de las sesiones de coordinación con los tutores/as.

También se recogían observaciones y comentarios tomando como referencia el cuestionario que cumplimentaban los tutores/as tras finalizar cada Unidad del Programa.

Otra fuente de análisis en estas sesiones de coordinación lo constituían los cuestionarios incluidos en el material del POPR, destinado a los alumnos/as, al finalizar las Unidades 3 y 5, para lo cual los tutores/as nos entregaron copia de los cuestionarios de cada alumno/a tras su cumplimentación.

Al finalizar el Programa, a finales del mes de marzo de 2006, se realizó la evaluación de los resultados del programa, aspecto que conllevó la aplicación de pruebas psicopedagógicas (fase de retest) y la cumplimentación de un cuestionario que se incluía al final del material del POPR, que fue realizado por alumnos/as y tutores/as de los grupos experimentales, además del hallazgo de otros efectos mediante el empleo de la técnica del grupo de discusión destinada al centro urbano y a uno de los centros rurales (Yunquera de Henares).

En cuatro sesiones del mes de mayo y junio (dos en cada mes) de 2006 tuvo lugar la fase de retest, administrando de nuevo las diferentes pruebas que evalúan las diferentes variables seleccionadas en el estudio, en el mismo orden que en la fase de evaluación. Formaron parte de esta fase tanto el alumnado de los grupos experimental como de los grupos control.

Una vez recogidos todos los datos, se ha procedido a su tabulación y análisis, utilizando el SPSS, versión 14.0, habiendo de reseñar la pérdida de datos de uno de los grupos controles del centro urbano, con 23 alumnos/as, al no haber podido contactar con la tutora del mismo, que al marcharse del centro, no dejó dirección de localización. Estos alumnos/as han sido descontados de la descripción de la muestra realizada anteriormente para no inducir a errores a lo largo del proceso, por lo que se ha decidido trabajar con el alumnado sobre los que se han recabado datos. El análisis de datos se realizó en el mes de septiembre de 2006.

Por último, a principios del mes de octubre de 2006, tuvo lugar la celebración de los grupos de discusión, para lo cual se contactó telefónicamente con los tutores/as y Orientadores/as de los centros seleccionados, el urbano y uno de los rurales, así como se les encomendó seleccionar a dos alumnos/as utilizando la selección al azar de los mismos. Los tutores/as y los alumnos/as en cada centro se eligieron en función de que uno perteneciera al grupo experimental y el otro al grupo control. Los grupos se desarrollaron en un ambiente de cordialidad y confianza, y fueron coordinados por el autor de esta Tesis.

No obstante, el desarrollo de los grupos de discusión, estuvo expuesto a ciertas ocasiones en que se producían enfrentamientos verbales, dentro de un ambiente general de participación y debate, entre los participantes, ya que se manifestaba especialmente, entre los tutores/as, y en algún caso los Orientadores/as, una cierta polarización en sus actitudes hacia la conveniencia del desarrollo de actuaciones de orientación profesional dentro del plan de acción tutorial.

En general los tutores/as, sin negar su importancia, consideran una sobrecarga añadida el tener que llevar a cabo actuaciones, que consideran que deberían desarrollarlas personal especializado, y no siempre en el horario asignado a la tutoría lectiva.

Los grupos de discusión se grabaron en formato audio, pidiendo permiso para hacerlo, previamente a los asistentes. Se dedicaron los meses de noviembre y diciembre de 2006, así como enero y febrero de 2007, a transcribir el contenido del audio de los grupos de discusión.

A continuación, en el siguiente cuadro puede apreciarse un esquema del desarrollo de la investigación en sus distintas fases (cuadro 5.13):

Cuadro 5.12. Esquema desarrollo investigación asociada al estudio de la Tesis Doctoral

PERIODO / FECHA	TAREA
Septiembre 2004 – Noviembre 2004	Fundamentación teórica Elección instrumentos evaluación Elaboración POPR piloto
Noviembre 2004 – Junio 2005	Aplicación prueba piloto Análisis resultados prueba piloto Preparación material POPR definitivo Elaboración contenidos Evaluación de expertos (contenido) Solicitud participación centros
Septiembre 2005	Reuniones informativas centros
Octubre 2005	Análisis de necesidades Análisis documental Entrevistas a tutores/as
Noviembre 2005	Fase pretest (pruebas psicopedagógicas)
Enero – Marzo 2006	Aplicación definitiva POPR
Mayo – Junio 2006	Fase retest (pruebas psicopedagógicas)
Septiembre 2006	Análisis estadísticos
Octubre 2006	Grupos de discusión
Noviembre 2006 – Febrero 2007	Transcripción de los grupos de discusión
Febrero 2007 – Junio 2007	Obtención datos: Evaluación proceso programa Evaluación resultados Comparación diversas fuentes obtención de datos
Septiembre 2007 – Junio 2008	Redacción Tesis
Septiembre 2008 – Junio 2009	Revisión redacción Tesis

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El problema sobre el cual se basa el estudio parte de tres interrogantes:

1) la existencia y en qué medida de elementos relacionados con la orientación profesional en los documentos que guían la actividad orientadora de los centros y la opinión sobre la inclusión de los mismos por profesores y alumnos,

2) el grado de eficacia de los programas de orientación profesional para el alumnado de la educación secundaria obligatoria, y

3) la capacidad para contribuir desde la orientación profesional a la igualdad de oportunidades de centros educativos ubicados en contextos rurales frente a otros ubicados en contextos urbanos.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1) Identificar la existencia de elementos relacionados con la orientación profesional en los planes de orientación de los centros de secundaria, como parte del análisis de necesidades que justifican el Programa,

2) Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de orientación profesional concreto (POPR) destinado al alumnado de educación secundaria obligatoria, de acuerdo con sus necesidades, incluida la de residir en un contexto rural, y

3) Analizar los resultados del programa de orientación, teniendo en cuenta el contexto donde se ubica el centro (rural o urbano), valorando su impacto como generador de cambios positivos, en el alumnado de ESO en las habilidades de: Habilidades sociales, Madurez vocacional actitudinal o competencial, Expectativas de autoeficacia relacionada con la toma de decisiones para la carrera, Intereses profesionales, Autoconocimiento y Conocimiento del entorno.

Las hipótesis de investigación planteadas las reflejamos a continuación:

H1) La aplicación del programa de orientación POPR produce cambios positivos y significativos, en el alumnado sometido al mismo en las dimensiones de:

- 1.1. Habilidades sociales,
- 1.2. Madurez Vocacional en cuanto a actitudes hacia la elección profesional,
- 1.3. Madurez Vocacional en cuanto a competencias relacionadas con la elección profesional,
- 1.4. Expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones de la carrera (incluye la planificación de la carrera vocacional), y
- 1.5. Grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales.

H2) La aplicación del POPR produce resultados similares, para el alumnado sometido al programa, tanto en el que pertenece a centros ubicados en contextos rurales como en el perteneciente a contextos urbanos, en las dimensiones anteriormente consideradas en la hipótesis 1.

Las variables incluidas en la evaluación de las necesidades están vinculadas los objetivos y contenidos relacionados con la orientación profesional recogidos en los planes de orientación de los centros educativos, y por otra parte la organización de la acción tutorial, la participación de los tutores en la selección de objetivos, la participación de los tutores en la selección de contenidos y los recursos para el desarrollo de la tutoría lectiva, valoradas a partir de entrevistas con los tutores en el momento previo a la aplicación del programa.

Las variables ligadas al diseño de los elementos del programa han sido la calidad de los contenidos (pertinencia, idoneidad y claridad), así como la calidad de los materiales (suficiencia y relevancia de las Unidades, coherencia entre objetivos y contenidos, representatividad de las tareas con respecto a los contenidos, la claridad del vocabulario, la secuenciación de las Unidades, y la adecuación de la presencia de la autoevaluación), todo ello a través de una valoración de expertos profesores de orientación educativa.

Las variables relacionadas con el desarrollo del programa serían la adecuación de las tareas al plan previsto (claridad e interés tareas, utilidad textos y actividades, repercusión personal o generalización del contenido de las tareas), así como la coherencia en la aplicación del programa. Esto se valora por profesores aplicadores como por alumnos destinatarios del programa. En los alumnos al final de las Unidades 3 y 5 se incluía un cuestionario. El profesorado cumplimentaba un cuestionario ad hoc al finalizar cada Unidad.

Las variables incluidas en la fase de evaluación de resultados serían la utilidad del programa, así como el interés y utilidad de cada una de las Unidades; lo cual valoran profesores aplicadores y alumnos destinatarios al finalizar el programa. El cuestionario para llevar a cabo tal valoración se incluye en los materiales del Programa.

Por otra parte para evaluar el impacto o eficacia del POPR en las variables precursoras de una adecuada elección vocacional en los alumnos destinatarios del programa, se valoran como variables situacionales: el contexto donde se ubica el centro rural o urbano, la condición del centro (experimental o control) y la denominación del centro. Las variables criterio serían las siguientes:

- Habilidades Sociales
- Madurez Vocacional (actitudes)
- Madurez Vocacional (competencias)
- Expectativas de autoeficacia
- Intereses profesionales

Pueden, pues, distinguirse tres partes:

1) análisis de necesidades, de carácter exploratorio y que emplea una metodología mixta cualitativa (análisis documental y entrevistas a tutores) y cuantitativa (análisis estadístico variables documentales),

2) análisis del diseño y desarrollo del programa, con carácter descriptivo, y que utiliza una metodología cuantitativa sobre la base de obtención de datos de tendencia central de variables de cuestionarios a expertos, profesores aplicadores y alumnos destinatarios y

3) análisis de resultados, que incluye metodología cuantitativa, en el caso de la valoración del impacto o eficacia del POPR en las variables precursoras de una adecuada elección vocacional, o en la extracción de estadísticos de tendencia central sobre la utilidad del programa y de cada una de las Unidades, así como metodología cualitativa (grupos de discusión) para analizar los efectos del programa de orientación profesional.

Se emplea un diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente, con medidas pretest y posttest.

En la recogida de datos se utilizan diferentes técnicas o estrategias, entre ellas:

- 1) el análisis documental que hace referencia a una lectura objetiva, sistemática, objetiva, replicable y válida, siguiendo estrategias cuantitativas (recuento y establecimiento de estadísticos de tendencia central y dispersión), y cualitativas (donde el elemento clave es la categorización o descomposición del texto en unidades significativas de codificación o registro). Lo empleamos para determinar los elementos (objetivos y contenidos) relacionados con la orientación profesional en los planes de orientación de los centros educativos.

- 2) entrevistas semiestructuradas registradas magnetofónicamente, con objeto de conocer la implicación de los tutores en la selección de objetivos y contenidos, así como su grado de participación en las actividades relacionadas con la orientación profesional.

- 3) Pruebas psicopedagógicas para valorar el impacto o eficacia del programa POPR en variables predictoras de una adecuada elección profesional. En concreto empleamos las siguientes pruebas:
 - El ADCA, de Pérez y Magaz, para valorar las habilidades sociales.
 - El CMI de Crites traducido por Álvarez González, 1995, escala de medición de actitudes relacionadas con la elección profesional.
 - El CMI de Crites, traducido por Álvarez González, 1995, escala de competencias relacionadas con la elección profesional.
 - El AETDC, de Lozano, S., 2002, para evaluar las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones para la carrera.
 - El CIBAP, de Hernández, V. para evaluar intereses profesionales.

- 4) Grupos de discusión parten de la hipótesis de que los individuos participantes son representantes preconscientes de los grupos sociales a los que pertenecen, reflejando el discurso dominante de su rol social. Los grupos de discusión tratan de estimular con el impulso del coordinador la construcción de microsituaciones representativas del universo de investigación. En nuestro estudio empleamos dos grupos de discusión, uno en el centro ubicado en el contexto urbano, y otro en uno de los centros ubicados en un contexto rural. Cada grupo posee cinco miembros: 2 tutores, uno del grupo experimental y otro del control, 2 alumnos, uno sometido al programa y el otro del grupo control, y el responsable de orientación del centro.

Como muestra han participado 178 alumnos (13,7% del total del alumnado de 3º de ESO en la provincia de Guadalajara), 82 hombres y 96 mujeres, 109 pertenecientes a cuatro grupos experimentales, y 69 pertenecientes a tres grupos controles. 76 alumnos eran de un centro ubicado en un contexto urbano (IES Brianda de Mendoza), y 102 alumnos de centros ubicados en contextos rurales (IES Yunquera de Henares e IESO de Sacedón).

Han participado igualmente 8 profesores (4 grupos controles y 4 grupos experimentales). De ellos se ha contado con 6 para realizar las entrevistas previas (dos de cada centro participante) y con 4 de ellos para formar parte de los grupos de discusión (2 del centro ubicado en el contexto urbano y otros 2 de uno de los centros ubicado en un contexto rural). También se ha contado con los responsables de orientación de los centros, que han participado en el análisis documental, en el desarrollo del programa, como asistentes a las coordinaciones y en los grupos de discusión.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS

1.- ESTUDIO DE APLICACIÓN PREVIA (ESTUDIO PILOTO)

En primer lugar, nos vamos a referir al estudio piloto que pusimos en marcha, antes de iniciar la aplicación definitiva del Programa de Orientación Profesional, que ha servido de base al presente estudio.

Nos hemos centrado, en las variables típicas que los autores relacionados con la Orientación Profesional desde la perspectiva de Orientación para el desarrollo de la carrera han postulado a lo largo de los estudios realizados, y más concretamente, en el desarrollo de la madurez vocacional, y en los intereses profesionales, además de tener en cuenta dos competencias que en los últimos estudios parecen tener una relevancia primordial a la hora de una adecuada inserción y mantenimiento profesional, las habilidades sociales, y las expectativas de eficacia en la toma de decisiones para la carrera.

En un principio, también consideramos el autoconcepto como variable determinante, por su relación con la contribución de las competencias emocionales para lograr una adecuada relación interpersonal en diferentes contextos, entre ellos el laboral.

Comparando los diferentes programas de orientación profesional, existentes en el mercado, a los que hemos hecho referencia en el capítulo 1.3.- de esta Tesis, revisamos los más relacionados con el modelo de educación para la carrera, entre ellos *Tengo que decidirme*, del profesor Dr. Álvarez Rojo, *De gira hacia el trabajo*, de la profesora Soledad Romero, o *Tu Futuro Profesional*, de la Dra. Elvira Repetto, tienen en común componentes relacionados con tres ámbitos claramente definidos: autoconocimiento, conocimiento del mundo profesional y toma de decisiones.

Ahora bien, ningún programa de Orientación Profesional tiene en cuenta que el alumnado residente en la zona rural puede tener diferentes necesidades, o un grado más o menos desarrollado de los parámetros predictores de la elección profesional, como la madurez vocacional, un campo más o menos restringido de intereses profesionales, habilidades sociales y competencias emocionales diferentes, y mayores o menores autoexpectativas de éxito hacia la toma de decisiones para la carrera.

Por ello, nos propusimos aplicar un programa de Orientación Profesional, que tuviera en cuenta las necesidades del alumnado que finaliza su educación secundaria obligatoria en centros educativos ubicados en zonas rurales, que

son muchos, en algunas Comunidades Autónomas, como Castilla – León, Aragón, o como en el caso que nos ocupa, Castilla – La Mancha.

Es importante, que siguiendo los principios de la Orientación, en general, prevención, desarrollo integral e intervención contextual, eliminemos, desde la acción orientadora, como parte de un proceso más amplio de personalización de la respuesta educativa, cualquier fuente de discriminación a la hora de tomar decisiones relacionadas con la elección que han de realizar los alumnos y alumnas al término de la educación secundaria obligatoria.

En principio, queríamos comprobar el funcionamiento del Programa de Orientación Profesional, y el ensayo de la fase de evaluación y post-evaluación junto con el desarrollo del propio programa precitado.

Escogimos un centro ubicado en una zona rural de la provincia de Guadalajara, Jadraque, a 47 Km. de la capital, situado a medio camino entre Sigüenza y Guadalajara. El centro únicamente imparte enseñanzas de educación secundaria obligatoria, por lo que el alumnado al finalizar estos estudios han de marcharse a Guadalajara o a Sigüenza a realizar el Bachillerato o algún ciclo formativo de Formación Profesional.

Dentro de dicho centro, al que accedimos, a través de una entrevista telefónica con el Director del mismo, escogimos uno de los grupos de 3º de ESO, con 21 alumnos/as, 14 varones y 7 mujeres, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Se habló con la tutora del mismo, y nos facilitó la intervención en las horas de tutoría.

La fase de evaluación comenzó en noviembre de 2004, administrándose cinco pruebas, según la tabla adjunta:

Cuadro 6.1. Pruebas empleadas en el estudio piloto y variables que evalúan.

PRUEBA	VARIABLE QUE EVALUA
AFA (Musitu. G. y cols, 1991)	Autoconcepto
ADCA (Magaz, A. y Pérez, M., 2000)	Habilidades Sociales
CMI (Crites, adaptado por Álvarez, M., 1995)	Madurez Vocacional
CIBAP (Hernández, V., 2004)	Intereses Profesionales
AETDC (Lozano, S., 2002)	Autoeficacia en toma decisiones carrera

La fase de evaluación abarcó todo el mes de noviembre y la primera quincena de diciembre, aplicando una prueba cada semana, habiendo de interrumpir dicha fase para que el alumnado realizara una actividad de tutoría lectiva destinada a la preparación de la primera evaluación y otra para recibir una charla de educación sexual por parte del centro médico.

En enero de 2005, comenzó la fase de aplicación del Programa de Orientación Profesional, que inicialmente estaba compuesto por nueve unidades (ver cuadro 6.2):

Cuadro 6.2. Unidades de contenido del estudio piloto.

UNIDAD	TÍTULO	NÚMERO ACTIVIDADES	NÚMERO SESIONES
1	¿Quién soy yo?. Yo y mis circunstancias.	18	2
2	Valores, actitudes e intereses.	11	2
3	El estilo atribucional.	10	2
4	La importancia del grupo, qué me aporta y qué le apporto yo.	5	2
5	Mis habilidades dentro del grupo. La conducta asertiva.	8	2
6	El sistema educativo. Estructura y ordenación.	15	2
7	El mercado laboral y la búsqueda de empleo.	8	2
8	Aprendo a decidir. Mi proyecto profesional.	8	2
9	Autoevaluación y evaluación del programa.	9	2

El desarrollo del programa se basaba en dedicar dos sesiones a cada una de las nueve unidades, para trabajar los contenidos en torno a las diferentes actividades. Cada una de las unidades, tenía una breve introducción sobre el objetivo de la misma, como motivación, y posteriormente a lo largo de la unidad, cuando se consideraba oportuno se incluían cápsulas teóricas que acompañaban a la propuesta de determinadas actividades para que el alumnado pudiera comprender mejor el objetivo de la propuesta.

Las unidades, por cuestiones operativas se distribuían al alumnado en el momento de su cumplimentación, y al finalizar cada sesión las recogía el tutor/a para guardarlas para la siguiente sesión.

El profesorado disponía de un manual, en el que se especificaba más ampliamente la teoría que subyacía a cada una de las unidades, y posteriormente se explicaba el objetivo de cada actividad propuesta acompañando en un tamaño reducido el formato que le aparecía en la unidad al alumnado.

Como puede apreciarse, al contemplarse dos sesiones por unidad, estaríamos proponiendo un total de 18 sesiones, con lo cual el desarrollo del programa ocupa todo el curso prácticamente, un total de cinco meses. Con estas premisas, se desarrollaron las cinco primeras unidades, desde enero hasta mediados de abril de 2005, interrumpidas por varias actividades que estaban incluidas en el plan de acción tutorial y que eran imprescindibles (sesiones de evaluación, charlas de monitores del Ayuntamiento dirigidas a educación sexual y prevención de drogas, cuestionarios para actuaciones de evaluación interna del centro, análisis de conflictos surgidos en el seno del grupo).

Desde mediados de mayo hasta el final de las clases, en el mes de junio, nos dedicamos a administrar de nuevo las pruebas psicopedagógicas, para intentar comprobar la eficacia del programa.

El análisis de los resultados del programa, aunque debido al escaso número de alumnos que componían la muestra, y a que el programa no se desarrolló en su totalidad, hacía del todo imposible generalizar las conclusiones, si bien se obtuvieron una serie de apreciaciones, como el desechar la prueba de autoconcepto, por los valores elevados que se obtenían en ambas administraciones que no permitía discriminar entre el alumnado, ni establecer comparaciones a posteriori, y unos valores en el resto de variables consideradas ligeramente superiores en la administración posterior al programa que antes del mismo, lo cual nos animó a seguir con el programa, introduciendo variaciones en el diseño que permitieran mantener los objetivos, con una menor duración del programa en el tiempo, además de mejorar la presentación del programa reduciendo las actividades e introduciendo elementos más motivadores.

Con respecto a los contenidos del programa, era necesario, racionalizar el mismo, para que pudiera desarrollarse en un número inferior de sesiones, adaptarlo a los requerimientos del plan de acción tutorial, y hacerlo manejable tanto para tutores/as como para el alumnado, que en una sesión en la que se comentó el contenido del Programa entre el alumnado, comentaron en general, que parecía aburrido y poco práctico, por lo que se procedió a modificar su formato.

Podemos señalar que a lo largo de la aplicación de la prueba piloto nos encontramos con una serie de dificultades en su aplicación, que pueden concretarse en el excesivo número de sesiones (18), ya comentada, anteriormente, y que impedía una continuidad del programa. Ligada a esta variable de extensión del programa, podemos citar la obligatoriedad de los aplicadores de dedicar todo el tiempo de duración del programa (cinco meses) al desarrollo del mismo, lo cual requiere cierta exclusividad.

También hay que citar que si añadimos a la extensión del programa, las sesiones dedicadas a la evaluación, tanto en su fase previa como posterior a la aplicación del programa, incrementamos la duración del mismo a 28 sesiones, lo cual impide su inclusión en el ámbito curricular, en este caso formando parte del ámbito académico y del horario dedicado a la tutoría lectiva, ya que 28 sesiones equivalen a 8 meses, con lo cual todo el curso estaría cubierto con el programa de orientación profesional, sin ningún otro tipo de actividad, lo cual incluso es ilegal, ya que la normativa legal que regula la tutoría lectiva exige el contemplar otros ejes (convivencia, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, participación en la evaluación).

Añadir a estas dificultades, los propios inconvenientes manifestados por el tutor del grupo sobre el que se aplicó el cuestionario, a través de una entrevista, en el sentido de considerar el programa como aburrido, escasamente funcional en el ámbito de la tutoría, y poco relacionado con las necesidades del alumnado de tercer curso de educación secundaria obligatoria.

Los alumnos/as, valoraron algo mejor el programa, ya que lo consideraron útil para su vida futura, y les aportó conocimientos que no tenían sobre la oferta educativa y el mundo laboral; pero lo consideraron aburrido y poco motivador.

Por ello, hemos tratado en el diseño del formato definitivo atender todas estas demandas, y hemos formulado un programa que es posible desarrollar en 8 sesiones (2 meses), a las que hay que añadir 8 sesiones de evaluación (4 antes y 4 tras la aplicación del Programa), una reducción del contenido del enunciado, plantear actividades obligatorias y otras opcionales, para dotar de flexibilidad al programa, introducción de elementos gráficos y diferentes tipos de letra, que resulten más motivadores, o incluir la actividad como formación reconocida por el Centro de Profesores para los tutores/as aplicadores/as.

De esta manera, el programa actual viene definido por un contenido en formato de libro, único para alumnado y profesorado, con una introducción a cada Unidad, el enunciado de los objetivos que se pretenden y los contenidos que desarrolla, una referencia a la teoría relacionada con la Unidad, un apartado de la implicación que la Unidad tiene en el currículo de la educación secundaria obligatoria, la temporalización y una tabla donde se especifican los objetivos de las diferentes actividades, su duración y los requisitos previos para su abordaje, tras lo cual se van proponiendo las actividades, con dibujos y diferentes símbolos o formas geométricas entre cada una de ellas, con objeto de incrementar la motivación sobre las mismas.

También hay que reseñar que el programa actual (anexo I) consta de seis Unidades, que pueden abordarse en un total de ocho sesiones (aproximadamente dos meses o dos meses y medio, en función del propio plan de acción tutorial).

2.- ANÁLISIS DE NECESIDADES: PRESENCIA DE ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Recordemos que en el apartado 10.2.1 del capítulo IV se recogían las bases que hemos seguido para el análisis de necesidades, que una vez identificadas nos sirvieran para el diseño del programa POPR, dentro de un modelo basado en la toma de decisiones (**Stufflebeam, 1987**). En dicho apartado se recogían algunas características del contexto rural que determinaban la especificidad del mismo con ocasión de tomar como referencia dicha singularidad para justificar el diseño de actuaciones específicamente diseñadas para ese contexto.

Igualmente se recogía que como evaluación de necesidades, además de basarnos en los documentos legales o en diferentes estudios empíricos publicados por la literatura científica, recogeríamos información del contenido de los documentos de trabajo pedagógico de los centros, así como información procedente de los tutores/as como principales agentes activos en lo que se refiere a la puesta en marcha de actuaciones relacionadas con la orientación académica y profesional, a través del desarrollo de la tutoría lectiva.

Para cumplir este objetivo, utilizamos dos criterios diferentes. El primero de tipo descriptivo, basado en la aplicación de un guión que nos ha permitido analizar la presencia de términos, bien como objetivos o como actividades relacionadas con la Orientación Profesional, a través de un análisis documental realizado utilizando las Memorias del curso anterior del Departamento de Orientación y el Plan de Actuación correspondiente al curso en que se inició la investigación de esta Tesis Doctoral (2004/2005).

Se ha utilizado para este análisis, la frecuencia de aparición de términos agrupados en cinco categorías (conocimiento de los requisitos de algunas profesiones, conocimiento de las propias aptitudes en relación a los requisitos profesionales, establecimiento de planes de acción para la inserción profesional, Orientación profesional individualizada y seguimiento de la competencia profesional de los individuos), tanto en los objetivos como en los contenidos de estos Planes, diferenciando tanto en la Memoria como en el Plan de Actuación, los siguientes documentos: Plan de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, Plan de Orientación Académica y Profesional, Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad.

El segundo criterio, ha sido emplear unas entrevistas semiestructuradas, a los tutores/as de tercer curso de los diferentes grupos, tanto experimentales como controles, de los centros que han participado en la investigación. Dichas entrevistas han tenido como objetivo comprobar cómo se llevan a la práctica los procesos de orientación profesional en el nivel señalado, para lo cual se empleó la información recogida en el análisis documental sobre los contenidos de los documentos que subyacen a la orientación profesional.

2.1.- Resultados del análisis documental

Tal como expusimos en el apartado 6.2.1.1. del capítulo V, se ha elaborado un guión para realizar el análisis documental, procediendo a seleccionar las categorías de dicho guión mediante el juicio de veinte expertos (Orientadores de Institutos de Educación Secundaria), de una serie de categorías propuestas, por su aparición habitual en programas de orientación profesional como variables que contribuyen a fomentar la madurez vocacional.

Tabla 6.1. Valores medios indicadores de pertinencia, claridad y exhaustividad en la denominación de categorías relacionadas con diferentes ámbitos de la Orientación Profesional (evaluación necesidades).

CATEGORÍAS	PERTINENCIA		CLARIDAD		EXHAUSTIVIDAD	
	\bar{X}	s	\bar{X}	S	\bar{X}	s
Conocimiento requisitos algunas profesiones	9,3421	0,55	8,4562	2,00	9,6543	2,07
Conocimiento aptitudes propias en relación a requisitos profesionales	7,7638	1,34	8,5673	2,34	9,3452	1,85
Establecimiento de planes de acción para la inserción profesional	8,4352	1,36	7,9856	1,56	8,3456	0,31
Orientación profesional individualizada	9,6572	0,21	8,6324	1,74	9,0345	1,86
Seguimiento de la competencia profesional de los individuos	8,3213	0,12	8,3124	0,74	8,8655	0,05
Búsqueda de empleo e inserción profesional	6,3452	3,24	6,7543	2,97	6,2345	3,98
Preparación personal para inserción profesional	6,2134	3,89	6,3457	3,05	6,0526	4,08
Experiencia directa en entorno productivo	6,0345	3,14	6,3452	3,65	5,5678	3,65
Información colectiva sobre información y orientación profesional	6,5678	3,00	6,2341	3,78	5,7643	3,62
Elaboración personalizada proyecto profesional	6,3451	3,88	5,7654	3,32	6,0582	3,94
Aproximación mundo académico y mundo productivo	6,2156	3,78	6,0234	4,07	6,6642	4,07
Actuaciones de fomento de información sobre la oferta de formación profesional	6,5643	3,07	6,5432	3,98	6,0256	3,65

Destáquese las cinco primeras categorías, que son las que han obtenido mayores apoyos de los expertos en los tres indicadores considerados, y que por lo tanto serán las que emplearemos para clasificar los elementos encontrados en los documentos mencionados anteriormente.

Como se ha comentado anteriormente, en primer lugar se revisaron las Memorias de cursos anteriores y el Plan de Actuación del curso en el que se realizó la investigación, ambos documentos pertenecientes a las competencias de los Departamentos de Orientación, y se centró el análisis en los diferentes Planes que gestiona dicho Departamento: Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Plan de Orientación Académica y Profesional, Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad.

En primer lugar se analizó la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional en los objetivos de cada uno de los planes, tanto en la Memoria como en el Plan de Actuación de los centros, obteniendo este resultado por centros:

Cuadro 6.3. Objetivos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Brianda de Mendoza

- 1.- *Asesoramiento sobre las opciones académico – profesionales al finalizar el curso (Plan de Orientación Académico – Profesional)*
- 2.- *Asesoramiento personalizado académico – profesional en casos necesarios (Plan de Orientación Académico – Profesional)*
- 3.- *Informar sobre las optativas de 4º curso (Plan de Acción Tutorial)*
- 4.- *Informar sobre la estructura, requisitos de acceso y certificación que se logra con los programas de garantía social (Plan de Acción Tutorial)*

Cuadro 6.4 Objetivos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Yunquera de Henares

- 1.- *Información académico – profesional atendiendo a las características personales del alumnado. (Plan de Orientación Académico – Profesional).*
- 2.- *Información al alumnado y familias de las opciones que tienen al finalizar cada uno de los niveles de la educación secundaria obligatoria (Plan de Acción Tutorial)*

Cuadro 6.5. Objetivos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Mar de Castilla (Sacedón)

- 1.- *Poner en práctica acciones que permitan a cada alumno tomar la decisión adecuada al finalizar la educación secundaria obligatoria (Plan de Orientación Académico – Profesional)*
- 2.- *Diseñar un itinerario personal durante la etapa con opciones alternativas una vez que finalice la ESO con la participación de toda la comunidad educativa (Plan de Orientación Académico – Profesional)*
- 3.- *Adquirir habilidades básicas de búsqueda de empleo (Plan de Acción Tutorial)*
- 4.- *Información de alternativas que tienen al finalizar cada curso y la etapa (Plan de Acción Tutorial)*

Como se puede apreciar, en las tablas precedentes, la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional, en los objetivos de los diferentes planes, es más bien escasa, y en ningún caso centrada en el tercer curso, sino que forman parte de objetivos específicos de los diferentes documentos que abarcan toda la etapa, y que se van logrando mediante actividades planificadas para las tutorías lectivas de los diferentes niveles.

Con respecto a la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional, en los contenidos o actividades de los diferentes documentos, nos encontramos con que sólo el IES Brianda de Mendoza programa sus actividades de tutoría lectiva por curso, mientras que los otros dos centros las programan para la etapa en general y las van concretando posteriormente a lo largo del curso, sin que exista documento alguno que refleje la planificación por niveles ni las actividades que se han desarrollado durante el curso en estos niveles.

Cuadro 6.6. Contenidos para 3º ESO relacionados con la Orientación Profesional en el IES Brianda de Mendoza

- 1.- *Charlas con familias para orientación académica y profesional (Memoria curso anterior)*
- 2.- *Sesión colectiva con el alumnado para explicación opciones curso siguiente (Memoria curso anterior)*
- 3.- *Sesión colectiva con alumnos interesados en programas de garantía social (Memoria curso anterior)*
- 4.- *Entrevistas y evaluaciones psicopedagógicas para el alumnado propuesto para cursar programas de garantía social (Memoria curso anterior)*
- 5.- *Entrevistas individuales con el alumnado más indeciso (Memoria curso anterior)*

- 6.- *Visitas a algunos programas de garantía social (Memoria curso anterior)*
- 7.- *Inclusión en la adaptación curricular de los acnees de elementos funcionales relacionados con el mundo del trabajo en función de sus intereses (Plan de Apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje)*
- 8.- *Información colectiva a alumnos y familias sobre opciones de 4º ESO (Plan de Orientación Académico y Profesional)*
- 9.- *Información sobre los programas de garantía social (Plan de Orientación Académica y Profesional)*
- 10.- *Entrevistas con el alumnado interesado para cursar programas de garantía social (Plan de Orientación Académico y Profesional)*

11.- Valoración de características personales más adecuadas para determinadas optativas y opciones postobligatorias posteriores (Plan de Acción Tutorial)

12.- Entrevistas personales con el alumnado y si es necesario, su familia, que presenta un mayor grado de incertidumbre con respecto a su futuro académico y profesional (Plan de Acción Tutorial)

Cuadro 6.7. Contenidos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Yunquera de Henares

1.- Charlas sobre opciones al finalizar cada nivel dirigidas a alumnado (Memoria curso anterior)

2.- Charlas sobre opciones al finalizar cada nivel dirigidas a familias (Memoria curso anterior)

3.- Información académica y profesional al finalizar cada nivel dirigida tanto a padres como a alumnos teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones (Plan de Orientación Académica y Profesional)

Cuadro 6.8. Contenidos relacionados con la Orientación Profesional en el IES Mar de Castilla (Sacedón)

1.- Charlas sobre opciones al finalizar cada nivel dirigidas a alumnado y sus familias (Memoria curso anterior)

2.- Cuestionarios y pruebas en 3º y 4º ESO sobre aptitudes e intereses (Memoria curso anterior)

3.- Actividades de toma de decisiones en todos los cursos de la ESO (Memoria curso anterior)

4.- Visitas a otros centros educativos donde se cursa formación profesional (Memoria curso anterior)

5.- Módulo de habilidades básicas de búsqueda de empleo dirigido al alumnado mayor de 16 años de 3º y 4º de ESO en horario extraescolar (Memoria curso anterior)

6.- Realizar y analizar conclusiones de cuestionarios de aptitudes e intereses en 3º y 4º de ESO (Plan de Orientación Académico y Profesional, Plan de Acción Tutorial)

7.- Elaborar un dossier informativo a partir de 3º ESO con la información relativa a las capacidades e intereses del alumnado con objeto de servir como base para la elección de optativas al finalizar 3º ESO y el consejo orientador y la toma de decisiones al finalizar 4º ESO, que custodiará el Departamento de Orientación y estará a disposición del tutor/a y del resto de profesores/as interesados/as (Plan de Orientación Académico y Profesional, Plan de Acción Tutorial)

8.- Facilitación de material de información académica y profesional para su trabajo en tutorías a partir de 3º de ESO (Plan de Orientación Académico y Profesional, Plan de Acción Tutorial)

9.- Sesiones informativas para alumnos en el marco de la tutoría lectiva sobre opciones en cursos siguientes y trabajo activo de la misma por parte del alumnado (Plan de Orientación Académica y Profesional, Plan de Acción Tutorial)

10.- Sesiones informativas para familias sobre opciones en cursos posteriores y al finalizar la etapa de la ESO (Plan de Orientación Académica y Profesional, Plan de Acción Tutorial)

11.- Impartición de seminario de habilidades básicas de búsqueda de empleo en horario extraescolar para el alumnado mayor de 16 años que curse 3º y 4º de ESO (Plan de Orientación Académico y Profesional)

Como se puede comprobar, los elementos que aparecen en los distintos documentos de los diferentes centros (que encontramos en general en dos de sus documentos: Plan de Orientación Académica y Profesional, y Plan de Acción Tutorial), pueden considerarse de tipo informativo o centrado en la información sobre opciones, salvo en el tercer centro (rural, IES de Sacedón), en que existe una coparticipación de los tutores/as con el Departamento de Orientación, potenciando una interconexión entre los planes de orientación y de acción tutorial, y en el que se contempla un trabajo más activo por parte del alumnado de 3º y 4º de ESO con respecto a la orientación académica y profesional.

No obstante, y considerándose que algunas de las actividades o contenidos contemplados se refieren a información sobre opciones de cursos posteriores, hemos optado por incluirlas como elementos relacionados con la Orientación Profesional, pues una de las opciones al finalizar 3º de ESO es cursar una optativa de iniciación profesional en 4º de ESO, optar por la incorporación a un programa de orientación profesional, o el alumnado mayor de 16 años, puede optar por una búsqueda de empleo bien a tiempo completo o que compatibilice con los estudios.

A continuación se ofrece el resumen del hallazgo de elementos distribuidos por categorías:

Tabla 6.2. Clasificación de elementos por categorías en los documentos analizados

CATEGORÍAS	IES BRIANDA		IES YUNQUERA		IES SACEDÓN	
	Objetiv	Conten	Objetiv	Conten	Objetiv	Conten
Conocimiento requisito profesiones	3	6	1	2	1	5
Conocimiento aptitudes propias en relación a requisitos profesionales		1	1	1	1	2
Establecimiento planes de acción para la inserción profesional					3	3
Orientación profesional individualizada	1	5			1	1
Seguimiento competencia profesional individuos						

Puede, concluirse a la vista de la tabla precedente, que la mayor parte de objetivos y actividades en relación a la Orientación Profesional, se centran como hemos indicado anteriores en aspectos informativos (más del 50% de contenidos en todos los centros considerados).

Pueden considerarse muy pobres en número, las actividades que ponen en relación las propias aptitudes, motivaciones e intereses del alumnado con los requisitos de las opciones profesionales.

Salvo en el centro 3 (rural, Sacedón), las actividades relacionadas con la inserción en el mercado laboral, no se desarrollan en ningún centro.

Son destacables las actividades individualizadas de orientación, aunque no se puede confirmar esta afirmación de manera generalizada, a la vista de los resultados, ya que en un centro son tan numerosas como las de información general, en otro no existen, y en el tercero se dan de manera reducida.

Habría que señalar pues que determinadas categorías necesarias que subyacen a la Orientación Profesional, como son el contemplar actuaciones de inserción profesional, o el trabajo activo del alumnado relacionando las propias aptitudes con los requisitos profesionales, base de la definición de un proyecto profesional personalizado deberían potenciarse, así como hacer un seguimiento de la orientación facilitada al alumnado una vez tomada la decisión, con objeto de comprobar la eficacia de nuestro asesoramiento.

A continuación se expone la coincidencia en la clasificación de contenidos en categorías, realizada por el autor de la Tesis y cada uno de los Orientadores/as de los diferentes centros, medida que se ha decidido adoptar como muestra de fiabilidad del instrumento empleado, reflejada a través del índice Kappa, que permite corregir el acuerdo como efecto del azar, pudiendo apreciarse un buen ajuste, y por tanto concluyendo que el instrumento o guión empleado es adecuado para el análisis realizado.

Tabla 6.3. Correlación entre la medida de frecuencia de aparición de elementos en cada categoría entre la medida realizada por el Orientador/a de cada centro y el investigador principal (autor de la Tesis).

CATEGORÍAS	BRIANDA		YUNQUERA		SACEDÓN	
	r	Signif	R	Signif	r	Signif
Conocimiento requisitos algunas profesiones	0,986	0,00	0,824	0,00	0,822	0,00
Conocimiento aptitudes propias en relación a requisitos profesionales	0,945	0,00	0,924	0,00	0,756	0,00
Establecimiento de planes de acción para la inserción profesional	0,994	0,00	0,884	0,00	0,999	0,00
Orientación profesional individualizada	0,953	0,00	0,932	0,00	0,953	0,00
Seguimiento de la competencia profesional de los individuos	0,990	0,00	0,904	0,00	0,922	0,00

2.2.- Resultados de las entrevistas con tutores/as

En este apartado, se presenta el estudio de la presencia de elementos relacionados con la orientación profesional en el Plan de Acción Tutorial del tercer nivel de la educación secundaria obligatoria, obtenido a través de entrevistas con los tutores y tutoras de los grupos de alumnos/as participantes en nuestra investigación.

La muestra ha estado compuesta por 8 tutores/as, pertenecientes a tres centros, 4 tutores/as del centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), 2 tutores/as del centro 2 (rural, Yunquera de Henares) y 2 tutores/as del centro 3 (rural, Sacedón). En total, han sido 2 varones y 6 mujeres la composición por género. Toda la muestra se correspondía con la totalidad de tutores/as de tercer curso de educación secundaria obligatoria que prestaban servicio en los diferentes centros.

Utilizando la definición de variables recogida en el apartado 6.2.2.1. del capítulo V, a la cual remitimos, podemos observar lo siguiente, con respecto a la **organización de la acción tutorial en los centros:**

Cuadro 6.9. Antigüedad del centro

<p>Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) Data de 1940 (66 años en el momento de realizar la investigación);</p> <p>Centro 2 (rural, Yunquera de Henares) 2000 (7 años de antigüedad en el momento de realizar la investigación);</p> <p>Centro 3 (rural, Sacedón) 2001 (6 años de antigüedad en el momento de realizar la investigación).</p>

Cuadro 6.10. Antigüedad del Departamento de Orientación

<p>b.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), 1992 (14 años)</p> <p>b.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), 2001 (5 años)</p> <p>b.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), 2002 (4 años)</p>
--

Cuadro 6.11. Antigüedad del orientador por centros

<p>c.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), 2005 (1 año)</p> <p>c.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), 2004 (2 años)</p> <p>c.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), 2005 (1 año)</p>

Cuadro 6.12. Antigüedad de los profesionales responsables de la tutoría

<p>d.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), media 2,7 años</p> <p>3º A 1 año</p> <p>3º B 5 años</p> <p>3º C 4 años</p> <p>3º D 1 año</p> <p>d.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), media 1,5 años</p> <p>3º A 2 años</p> <p>3º B 1 año</p> <p>d.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), media 1 año</p> <p>3º A 1 año</p> <p>3º B 1 año</p>
--

Cuadro 6.13. Antigüedad del tutor/a en otros centros

<p>e.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), media 4,7 años</p> <ul style="list-style-type: none">3º A 4 años3º B 8 años3º C 6 años3º D 1 año <p>e.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), media 3,5 años</p> <ul style="list-style-type: none">3º A 6 años3º B 1 año <p>e.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), media 3,5 años</p> <ul style="list-style-type: none">3º A 6 años3º B 1 año

Cuadro 6.14. Experiencia del tutor/a en 3º ESO

<p>f.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), media 1,7 años</p> <ul style="list-style-type: none">3º A 1 año3º B 3 años3º C 2 años3º D 1 año <p>f.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), media 2 años</p> <ul style="list-style-type: none">3º A 3 años3º B 1 año <p>f.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), media 1,5 años</p> <ul style="list-style-type: none">3º A 2 años3º B 1 año
--

Cuadro 6.15. Proceso de elaboración del Plan de Acción Tutorial

<p>g.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), Elaboración Plan de Acción Tutorial Revisión del Plan del curso anterior Autores Plan de Acción Tutorial Departamento de Orientación Participación del tutor/a en su elaboración 1 tutora dice haber sido consultada 3 tutores/as dicen no haber tenido constancia</p> <p>g.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), Elaboración Plan de Acción Tutorial Departamento de Orientación Autores Plan de Acción Tutorial Departamento de Orientación Participación del tutor/a en su elaboración Los dos tutores/as no han participado en el mismo</p> <p>g.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), Elaboración Plan de Acción Tutorial En el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica Autores Plan de Acción Tutorial Departamento de Orientación, Jefe Estudios, Director Participación de las tutoras en su elaboración Han tenido un borrador para hacer propuestas</p>
--

Cuadro 6.16. Participación de los tutores en la elaboración de la Memoria del Plan de Acción Tutorial

<p>h.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), En el centro no han participado nunca</p> <p>h.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), En el centro no han participado nunca Una tutora ha valorado en algún centro la tutoría</p> <p>h.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), 1 año En el centro no han participado nunca</p>

Cuadro 6.17. Análisis del desarrollo de las sesiones de coordinación de la tutoría en 3º ESO

<p>i.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), Frecuencia: semanal Contenido: Información de interés Propuesta actividades semana siguiente Comentarios grupos y alumnos Organización: Coordina: Orientadora Presencia de Jefa de Estudios Iniciativa de tutores/as: NO Propuesta de tutores/as: NO</p> <p>i.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), Frecuencia: quincenal Contenido: Revisión actividades realizadas Propuestas actividades siguientes semanas Organización: Coordina: Orientadora Iniciativa tutores/as: SI Propuesta tutores/as: SI</p> <p>i.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), Frecuencia: semanal Contenido: Intercambio información funcionamiento grupos y alumnos Propuestas de varias actividades Organización: Coordina: Orientadora Iniciativa tutoras: SI Propuesta tutoras: SI</p>

Cuadro 6.18. Frecuencia y motivos de las tutorías individualizadas

<p>j.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), 3º A, no ha tenido tutorías individualizadas 3º B, no ha tenido tutorías individualizadas 3º C, no ha tenido tutorías individualizadas 3º D, no ha tenido tutorías individualizadas</p> <p>j.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), 3º A, ha hablado con dos alumnas 1 alumna 2 sesiones y la otra alumna 1 sesión Solicitantes: las alumnas Motivos: Problemas en casa una alumna (2 sesiones) Problemas con las amigas la otra alumna Información: No recogida por escrito Transmisión a Orientadora 3º B, no ha tenido tutorías individualizadas</p> <p>j.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), 3º A, hasta el momento no ha tenido tutorías individualizadas 3º B, un alumno ha solicitado actuación Motivo: separación padres Información: No recogida por escrito Transmisión a Orientadora Hay un plan de intervención de hablar una vez por trimestre con cada alumno/a en todos los niveles, y por tanto en 3º ESO.</p>

Cuadro 6.19. Análisis del funcionamiento de las tutorías con familias

k.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza),	
3º A	Número entrevistas: 4 Solicitantes: familias Motivos: Problemas de estudio Problemas de personalidad Recogida de información: NO Transmisión a Orientadora: en caso necesario
3º B	Número entrevistas: 6 Solicitantes: 2 tutora, 4 familias Motivos: Problemas de comportamiento en el aula Dificultades de aprendizaje Recogida de información: NO Transmisión a Orientadora: si el caso lo requiere
3º C	Número entrevistas: 3 Solicitantes: familias Motivos: Dificultades de aprendizaje Recogida de información: SI Transmisión a Orientadora: en caso necesario
3º D	Número entrevistas: 1 Solicitante: familia Motivos: Problemas de salud Recogida de información: SI Transmisión a Orientadora: SI

k.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

3º A

Número de entrevistas: 5

Solicitantes: familias

Motivos:

Problemas de salud

Dificultades de aprendizaje

Demanda de necesidad de ayuda pedagógica

Recogida de información: NO

Transmisión a Orientadora: SI, si el caso lo requiere

3º B

Número de entrevistas: 6

Solicitantes: 1 tutora, 5 familias

Motivos:

No realizar tareas

Dificultades de aprendizaje

Recogida de información: NO

Transmisión a Orientadora: NO

k.3.- Centro 3 (rural, Sacedón)

3º A

Número de entrevistas: 4

Solicitantes: familias

Motivos:

Problemas de aprendizaje

Recogida de información: NO

Transmisión a Orientadora: SI

3º B

Número de entrevistas: 7

Solicitantes: 2 tutora, 5 familias

Motivos:

Información general

Problemas de salud

Problemas de aprendizaje

Recogida de información: SI

Transmisión a Orientadora: SI

Existe un plan para entrevistar a cada familia en dos ocasiones a lo largo del curso.

Cuadro 6.20. Presupuestos específicos desarrollo Plan de Acción Tutorial

- | |
|--|
| I.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), No existe
I.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), No existe
I.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), No existe |
|--|

Se puede concluir a la vista de los resultados, que la presencia de los departamentos de orientación es bastante reciente, que los orientadores/as y tutores/as llevan poco tiempo ejerciendo sus funciones en cada centro, pero la experiencia profesional de éstos últimos, es superior a la antigüedad en el centro en general. En cambio, la experiencia de los tutores/as en el nivel de 3º ESO es más bien escasa, en términos generales.

La elaboración del Plan de Acción Tutorial, salvo en el centro 3 (rural, Sacedón), es llevada a cabo por el Departamento de Orientación, sin participación de los tutores/as. En cuanto a la participación en la redacción de la Memoria del Plan de Acción Tutorial, sólo una tutora (12,5%) de los ocho participantes, en alguna ocasión ha valorado el funcionamiento de la tutoría.

Las sesiones de coordinación de la tutoría en el nivel de 3º ESO se llevan a cabo con frecuencia semanal o quincenal, en dos centros la organización de la coordinación permite la participación de los tutores/as en dicha sesión introduciendo aportaciones, y los temas tratados se refieren a propuestas de actividades y comentarios sobre el funcionamiento de grupos y alumnos/as.

Sólo dos tutoras (25%) de ocho participantes, han mantenido tutorías individualizadas, aunque en el centro 3 (rural, Sacedón), hay un plan para llevar a cabo dichas tutorías una vez por trimestre.

En cambio, se producen con una cierta frecuencia tutorías con familias, la mayor parte de las veces a instancia de la familia, los temas tratados tienen relación con problemas de aprendizaje o problemas de salud, y generalmente el tutor/a no recoge información por escrito. En los casos necesarios remite la información que considera relevante al Orientador/a.

En ninguno de los centros considerados existe presupuesto específico para el desarrollo de actividades recogidas en el Plan de Acción Tutorial.

En cualquier caso, tenemos que tener en cuenta, que las entrevistas han sido llevadas a cabo en el mes de octubre de 2005, al principio de curso, por lo que los parámetros al respecto de las tutorías individualizadas o tutorías con familias pudieran cambiar sensiblemente en todos los casos.

Con respecto a otra de las variables consideradas, la **participación de los tutores/as en la selección de objetivos del Plan de Acción Tutorial** hemos obtenido la siguiente información en diferentes indicadores:

Cuadro 6.21. Participación de los tutores/as en la elaboración de objetivos del Plan de Acción Tutorial

a.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) No ha participado ninguno de los cuatro tutores/as
a.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares) No ha participado ninguno de los dos tutores/as
a.3.- Centro 3 (rural, Sacedón) Pese a que se les facilitó un borrador, no han participado ni se les ha consultado sobre la selección de objetivos.

Cuadro 6.22. Conocimiento por los tutores/as de los objetivos del Plan de Acción Tutorial para 3º ESO

b.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) No existe conocimiento por parte de ninguno de los cuatro tutores
b.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares) No existe conocimiento por parte de ninguno de los dos tutores
b.3.- Centro 3 (rural, Sacedón) No existe conocimiento por parte de ninguna de las dos tutoras

Cuadro 6.23. Conocimiento por los tutores/as de los objetivos de Orientación Profesional en 3º ESO

c.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) No se tiene conocimiento por parte de ninguno de los tutores/as Una tutora afirma que cree que es demasiado pronto para trabajar estos temas, que deben dejarse para cursos posteriores.
c.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares) No se tiene conocimiento por parte de ninguno de los tutores/as
c.3.- Centro 3 (rural, Sacedón) No se tiene conocimiento por parte de ninguno de los tutores/as Una tutora comenta creer que no existen objetivos relacionados con la orientación profesional de lo que recuerda haber leído del borrador.

Cuadro 6.24. Importancia para los tutores/as de la Orientación Profesional en 3º de ESO

<p>d.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)</p> <p>3º A Poca importancia Los alumnos han de finalizar su etapa de formación</p> <p>3º B Bastante importante Cuanto más preparados estén para afrontar el salto al mundo laboral, tanto mejor.</p> <p>3º C Poco importante Hay otras prioridades como la educación en valores o el comportamiento, si no saben comportarse en el aula, difícilmente sabrán hacerlo luego en el trabajo.</p> <p>3º D Bastante importante Muchos alumnos en 3º ESO quieren cumplir los 16 años para incorporarse al mundo del trabajo.</p> <p>d.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares)</p> <p>3º A Importante, pero no imprescindible Es bueno que sepan a que se van a enfrentar, pero hay otros recursos que deben encargarse de ello, la escuela bastante tiene con terminar lo que no han sabido hacer los padres en casa.</p> <p>3º B Bastante importante Con 14 y 15 años muchos están pensando en ponerse a trabajar, y muchos lo hacen durante el verano.</p> <p>d.3.- Centro 3 (rural, Sacedón)</p> <p>3º A Bastante importante Es uno de los objetivos del sistema educativo, preparar la persona para lograr un puesto en la sociedad.</p> <p>3º B Bastante importante Hay un porcentaje importante de alumnos que saben que no van a sacar el Graduado, y que cuando terminen el Instituto se van a poner a trabajar, mejor hacerlo con conocimiento de causa.</p>

Como conclusión de este apartado, llama la atención de la escasa implicación de los tutores/as de 3º de educación secundaria obligatoria en la selección y en el conocimiento de objetivos del Plan de Acción Tutorial, que contrasta con que la mayor parte de ellos consideran importante preparar al alumnado para incorporarse al mundo laboral.

Con respecto a la tercera variable considerada en la entrevista a los tutores/as, la **participación del tutor/a en la selección y diseño de contenidos relacionados con la Orientación Profesional** del Plan de Acción Tutorial, en ninguno de los centros, los tutores/as han tenido participación en dicho diseño, y en general no se encuentran capacitados para llevar a cabo no sólo actividades relacionadas con la Orientación Profesional, sino otras muchas, que deben desarrollar, en muchos casos sin la preparación pedagógica adecuada como para sacar todo el rendimiento que se podría obtener de las mismas.

Y el análisis de la última variable considerada, los **recursos para el desarrollo de la tutoría lectiva**, nos remite a la siguiente información:

Cuadro 6.25. Disponibilidad y tipo de recursos para desarrollar actividades Orientación Profesional

a.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) Los que proporciona el Orientador
a.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares) No existen recursos específicos planificados, al menos que conozcan los tutores/as
a.3.- Centro 3 (rural, Sacedón) 3º A Todo lo que necesitamos, se nos facilita, el equipo directivo y la Orientadora facilitan la tarea siempre
3º B Si están contempladas en el Plan de Acción Tutorial es de suponer que existirán recursos o se facilitarán en el momento oportuno

Cuadro 6.26. Selección recursos específicos Orientación Profesional

b.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), Dpto. Orientación
b.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), Dpto. Orientación
b.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), Dpto. Orientación

Cuadro 6.27. Accesibilidad recursos actividades Orientación Profesional

c.1.- Centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), Dpto. Orientación
c.2.- Centro 2 (rural, Yunquera de Henares), Dpto. Orientación
c.3.- Centro 3 (rural, Sacedón), Dpto. Orientación

Como conclusión en este apartado puede comprobarse que existe un desconocimiento general por parte de los tutores/as, respecto a la existencia de recursos específicos para llevar a cabo actividades de orientación profesional, desconocen su ubicación y disponibilidad, y consideran que el protagonismo casi exclusivo, en cuanto a selección y manejo de recursos debe atribuirse al Departamento de Orientación.

2.3.- Síntesis de resultados relativos a la presencia de elementos relacionados con la Orientación Profesional en los Planes de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

Puede afirmarse que sí **existen objetivos** relacionados con la **Orientación Profesional** en los **Planes de Orientación** de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, específicamente ligados al Plan de Orientación Académico y Profesional, y al Plan de Acción Tutorial; ahora bien, salvo algún caso excepcional, no aparecen redactados haciendo referencia directa al término de Orientación Profesional, sino que forman parte de un **propósito** más **amplio** y conjunto con objetivos de orientación académica y profesional de carácter general.

Del mismo modo, **existen contenidos** y **actividades** relacionados con la Orientación Profesional, igualmente vinculados a los Planes de Orientación Académica y Profesional y al Plan de Acción Tutorial, y efectivamente se cumple lo previsto, a juzgar por su reflejo en la Memoria del Departamento de Orientación. En este caso, sí cabe hablar de **actividades específicas** vinculadas a la Orientación Profesional, especialmente con aquellos **alumnos/as** que optan por **abandonar** el **sistema educativo** e incorporarse al mundo laboral. En general, las actividades relacionadas con la Orientación Profesional son de tipo **informativo** (más del 50%), y son escasas aunque si se prevén en la mayoría de los centros intentar ayudar a la toma de decisiones al finalizar la educación secundaria obligatoria en función de las características personales de los alumnos/as. Sólo en un centro se han contemplado actividades directamente relacionadas con la inserción profesional.

Los **tutores/as** y **orientadores/as** de los centros que han participado en la investigación llevan relativamente poco tiempo en los centros considerados, aunque la mayoría tienen cierta **experiencia** en la labor de tutoría y orientadora respectivamente. En general, la elaboración del Plan de Acción Tutorial es labor de los Departamentos de Orientación, y los **tutores/as** prácticamente **no participan** en dicha elaboración, pudiendo afirmar que ningún tutor/a ha colaborado en la **selección** de **objetivos** ni **contenidos** del Plan de Acción Tutorial. En algún centro, antes de su aprobación, se ha facilitado un borrador a los tutores/as sin que esta acción haya derivado en un trabajo activo posterior.

En general, los tutores/as **desconocen** la existencia de **objetivos** y **contenidos** relacionados con la **Orientación Profesional** para el nivel de 3º ESO, aunque muchos de ellos **creen** que **no se contemplan** para este nivel. También **desconocen** los tutores/as la existencia de **recursos específicos** para desarrollar las actividades contempladas en el Plan de Acción Tutorial y creen que esta función corresponde o se encarga de ella el Departamento de Orientación.

Igualmente, en general, los tutores/as piensan que es **importante** contemplar **actividades** relacionadas con la **Orientación Profesional** en el nivel de **3º de ESO**, que pueden beneficiar a aquellos alumnos/as, que constituyen un porcentaje significativo, que pretenden abandonar el sistema educativo al cumplir la edad de 16 años.

Con respecto a la participación de los tutores/as en las **sesiones** de **coordinación** de tutoría del nivel de 3º de ESO, existe cierto **protagonismo** de los **orientadores/as** que dejan poco margen a los tutores/as para realizar propuestas o sugerencias, aunque valoran como positivas estas reuniones y las consideran útiles, además de valorarlas como un espacio de intercambio de información con el orientador/a y otros compañeros/as tutores/as respecto a la evolución de los grupos, y algunos alumnos/as en particular. **No se han tratado** hasta el momento **cuestiones** específicas relacionadas con la **Orientación Profesional**.

La tutoría individualizada con alumnos/as, se utiliza escasamente (25% de los tutores/as) en el nivel de 3º de ESO, y en ella se tratan cuestiones de problemas entre compañeros/as o problemas con los padres. La tutoría con familias, puede considerarse que se produce con una elevada frecuencia, y en ella se tratan, cuando el que cita a las familias es el tutor/a, sobre todo problemas de comportamiento, y cuando se produce a demanda de las familias problemas de aprendizaje o problemas de salud.

De todo lo anteriormente expuesto, cabe, pues concluir la escasa atención que recibe en el sistema educativo la Orientación Profesional, pese a las referencias que a ella se hacen en la legislación vigente, y a la opinión generalizada de profesorado y alumnado de los beneficios que tiene la información y el asesoramiento sobre orientación profesional, que consideran de especial relevancia en el alumnado con menores opciones de continuidad de estudios en el sistema educativo.

Incluso, la legislación que ha ido apareciendo en Comunidades Autónomas, como la de Castilla – La Mancha (Decreto 43/2005, de 26 de abril, que regula la orientación educativa y profesional en Castilla – La Mancha; Resolución de 29 de julio de 2005, sobre elaboración de los planes de orientación de centro y zona; Decreto 69/2007, por la que se ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla – La Mancha), exponen abiertamente esta obligatoriedad de incluir la orientación profesional como actividad de asesoramiento por parte de los responsables de orientación de los centros de las diferentes etapas y niveles educativos, e insertar la misma en la acción tutorial.

En este sentido, la tutoría es considerada como el primer nivel de orientación y atención individualizada al alumnado, desde el que se coordina la respuesta a la diversidad como un elemento central que define la idiosincrasia del sistema educativo, para lo cual el tutor/a cuenta con el asesoramiento del responsable de orientación.

Por todo ello, sin duda alguna, creemos que la existencia de programas de orientación profesional, como el POPR, que presentamos en nuestro estudio, además de cumplir con la obligación de considerar la inclusión de la orientación profesional dentro del currículo de la etapa de educación secundaria obligatoria, pueden ayudar a integrarla de modo efectivo en el espacio de la tutoría lectiva, proporcionando un material adecuado que facilite al tutor/a su aplicación, sin menospreciar en ningún caso la intervención especializada o el asesoramiento del responsable de orientación, si se considera oportuna.

3.- EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (ELEMENTOS).

En el apartado 10.2.2. del capítulo IV, sobre los criterios para evaluar los elementos del programa POPR, se señala como se han ido evaluando la idoneidad y pertinencia de cada uno de los elementos que constituyen dicho programa de orientación profesional.

Así, los objetivos se justificaban en base a la teoría incluida en ese mismo capítulo IV y comparativamente con otros programas de orientación profesional recogidos en el capítulo II de este trabajo. Las estrategias metodológicas también se seleccionaban tomando en cuenta los aspectos teóricos.

Para la valoración de las Unidades, que se han elaborado en torno a los cuatro ámbitos fundamentales recogidos en la literatura científica en torno a los programas de Orientación Profesional, es decir: autoconocimiento, conocimiento del entorno académico y laboral; aprendizaje de estrategias y habilidades de toma de decisiones; y elaboración de un proyecto profesional y vital; y en cada uno de estos ámbitos se han incluido una serie de actividades que han sido seleccionadas de entre las actividades más comunes de estos programas existentes en la actualidad, de otras actividades recogidas de los libros de diferentes editoriales para la tutoría lectiva y otras diseñadas de forma personal por el autor de esta Tesis.

Tanto para la selección final de las actividades como de las Unidades, se ha elaborado una tabla de especificación (ver figura 4.1), en el que diferentes expertos, quince expertos, orientadores de centros de secundaria (nueve mujeres y seis hombres), diez de ellos/as de la provincia de Guadalajara, y los/as cinco restantes de la Comunidad de Madrid, seleccionados entre aquellos/as más accesibles al autor de este estudio, por su conocimiento (muestra incidental).

Estos expertos han valorado el grado de pertinencia de las actividades al ámbito en que se incluía y no en otro, la claridad de la actividad expresada para tutores/as y alumnado, así como su idoneidad para su inclusión en el mismo de cara a la consecución de objetivos, en una escala de 1 a 5, siendo 1 muy poco favorable, y 5 muy favorable. Se les permitía la opción de añadir algún elemento que consideraran que faltaba.

Tabla 6.4. Valoraciones actividades Orientación Profesional

	PERTINENCIA		CLARIDAD		IDONEIDAD	
	X	S	X	S	X	S
AUTOCONOCIMIENTO. QUIÉN SOY YO. YO Y MIS CIRCUNSTANCIAS						
1.- Ficha personal	4,55	0,345	4,32	0,456	4,54	0,568
2.- Reflexión ficha personal	3,78	1,134	4,15	0,975	3,89	1,234
3.- Cualidades y defectos en diversos roles: estudiante, hijo, amigo y persona	4,53	0,421	4,46	0,578	4,73	0,327
4.- Mejora roles anteriores	3,75	1,345	3,98	1,123	3,87	1,234
5.- Descripción dos amigos/as clase	3,66	1,467	4,25	0,876	3,98	1,023
6.- Reflexión sobre relaciones no satisfactorias y manera de mejorarlas	3,54	1,788	3,86	1,345	3,50	1,456
7.- Ordenar importancia factores para uno mismo (escuela, familia, amigos, pareja)	4,21	0,545	4,22	0,865	4,45	0,578
8.- Redacción escuela modelo	3,50	1,678	4,41	0,678	3,32	2,345
9.- Proyección persona a 20 años	4,13	0,965	4,57	0,753	4,11	0,864
10.- Redacción importancia del trabajo	2,25	2,456	4,50	0,654	2,16	3,012
11.- Feedback amigos descritos en actividad 5	3,50	1,456	4,21	0,743	3,01	2,013
12.- Comentario frases	2,10	2,567	4,30	0,698	2,99	2,876
AUTOCONOCIMIENTO. MIS APTITUDES. RENDIMIENTO Y PERSONALIDAD						
1.- Calificaciones últimos cursos	4,57	0,568	4,44	0,567	4,88	0,743
2.- Reflexión capacidades académicas	3,87	1,234	4,13	0,567	3,32	2,045
3.- Relación capacidades – intereses	3,84	1,345	4,25	0,865	3,43	2,065
4.- Autovaloración rendimiento	3,45	1,986	3,12	1,344	3,02	1,976
5.- Rendimiento y opciones académicas	3,23	3,043	3,45	1,764	3,21	2,123
6.- Horas de estudio y suficiencia	3,75	2,123	4,46	0,542	3,76	1,754
7.- Expectativa resultados al finalizar curso	3,98	0,976	4,08	0,965	3,64	1,332
8.- Autoevaluación aptitudinal	4,96	0,231	4,67	0,368	4,97	0,243
9.- Relación aptitudes con estudios y profesiones	3,96	0,965	3,76	1,234	3,75	1,456
10.- Actitudes hacia el estudio	4,37	0,754	4,21	0,865	4,75	0,367
11.- Habilidades personales	4,21	0,863	4,11	0,964	4,32	0,742
12.- Elaboración autodescripción autoconcepto	4,56	0,432	4,35	0,784	4,60	0,642

AUTOCONOCIMIENTO. VALORES, ACTITUDES, INTERESES Y PREJUICIOS						
1.- Significado personal valores	4,36	0,523	4,52	0,654	4,55	0,534
2.- Ventajas e inconvenientes práctica valores	4,24	0,864	4,10	0,965	4,34	0,754
3.- Clasificar valores por su importancia	4,01	0,965	4,25	0,843	3,64	1,542
4.- Relación trabajos e intereses	4,43	0,678	4,05	1,234	4,67	0,476
5.- Valoración actividades ocupacionales	3,23	1,526	4,12	0,865	3,65	1,432
6.- Redacción personaje con actividades ocupacionales más interesantes	2,76	1,678	3,65	1,321	3,02	1,234
7.- Relación intereses y habilidades	4,41	0,486	4,21	0,865	4,23	0,854
8.- Reflexión sobre habilidades, adquisición y mejora	3,12	1,876	4,07	0,954	3,07	2,145
9.- Reacción ante situaciones académicas habituales	3,87	1,054	3,76	1,342	3,65	1,654
AUTOCONOCIMIENTO. IMPORTANCIA DEL GRUPO						
1.- Reflexión sobre normas ideales de clase	4,54	0,472	4,35	0,685	4,60	0,642
2.- Identificación grupal 5 normas de clase y trabajo posterior con cartulina o comic	4,83	0,348	4,88	0,321	4,76	0,235
3.- Trabajo grupal realizando una tarea (hacer aviones) compitiendo con otros grupos	4,32	0,913	4,40	0,532	4,53	0,467
4.- Reflexión sobre resultado tarea grupal	4,24	0,895	4,23	0,864	4,45	0,456
5.- Identificación roles en un grupo y autovaloración dentro del mismo	4,72	0,361	4,60	0,753	4,75	0,311
6.- Valoración capacidad escucha	2,12	1,976	4,43	0,532	2,54	1,324
7.- Reflexión sobre capacidad escucha	2,01	1,234	3,76	1,456	1,96	0,976

AUTOCONOCIMIENTO. HABILIDADES DE PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO.						
1.- Valoración relaciones sociales personales	2,45	1,324	3,45	2,455	2,04	1,432
2.- Valoración respuesta a diferentes situaciones sociales habituales	4,53	0,574	4,60	0,763	4,76	0,432
3.- Dramatización respuesta a diferentes situaciones sociales habituales	4,67	0,415	4,65	0,853	4,80	0,243
4.- Valoración diferentes formas responder a estas situaciones sociales y sus consecuencias	4,76	0,347	4,45	0,543	4,88	0,325
5.- Puzzle conducta asertiva, pasiva y agresiva	4,53	0,587	4,76	0,347	4,70	0,456
AUTOCONOCIMIENTO. LA CONDUCTA ASERTIVA.						
1.- Redacción sobre los derechos humanos	2,02	1,345	4,23	0,765	1,23	2,045
2.- Comentario algún derecho humano	1,98	2,076	4,56	0,634	1,04	1,345
3.- Imaginar reacción a situaciones de presión grupal	3,76	1,235	3,97	1,245	3,65	0,765
4.- Análisis en equipo de la reacción a situaciones de presión grupal	3,86	0,665	4,21	0,432	3,67	0,234
5.- Reflexión situaciones de cesión ante presión grupal	4,43	0,567	4,53	0,678	4,78	0,456
6.- Imaginar respuestas para no ceder ante situaciones de presión grupal especificadas en actividad anterior	4,57	0,468	4,64	0,664	4,75	0,432
7.- Establecer mensajes asertivos a situaciones en las que el ejercicio responde de manera errónea	4,35	0,911	4,32	0,863	4,50	0,754
8.- Imaginar críticas ante situaciones sociales	3,45	1,245	4,21	0,456	3,34	1,345
9.- Dramatización realización críticas ante las situaciones sociales del ejercicio anterior	3,44	1,432	4,34	0,543	3,40	0,876

<p>TÉCNICAS TOMA DECISIONES. APRENDO A DECIDIR</p>						
1.- Reflexión sobre decisiones que el alumno/a ha tomado y quién le ha ayudado	4,58	0,934	4,35	0,678	4,75	0,357
2.- Análisis coste, efectividad y consecuencias ante una situación descrita	4,89	0,213	4,15	0,975	4,96	0,214
3.- Análisis coste, efectividad y consecuencias opciones próximo curso	4,76	0,315	4,25	0,864	4,90	0,298
4.- Dudas sobre opciones próximo curso	3,87	1,345	4,30	0,854	3,99	0,765
5.- Relación puestos de trabajo con formación, forma de acceso, experiencia exigida y funciones	2,97	2,045	3,98	1,456	3,03	1,324
<p>CONOCIMIENTO OFERTA ACADÉMICA. EL SISTEMA EDUCATIVO</p>						
1.- Esquema opciones próximo curso	4,88	0,235	4,96	0,134	4,96	0,111
2.- Dudas sobre opciones próximo curso	3,99	1,234	4,30	0,543	3,87	1,345
3.- Acceso, titulación y salidas de los bachilleratos	4,75	0,356	4,24	0,764	4,90	0,213
4.- Relación materias 4º curso con bachillerato y formación profesional	4,84	0,145	4,38	0,975	4,95	0,145
<p>CONOCIMIENTO OFERTA ACADÉMICA. LA FORMACIÓN PROFESIONAL</p>						
1.- Esquema acceso y salidas FP	4,86	0,241	4,56	0,657	4,78	0,543
2.- Ciclos de grado medio y superior cercanos a residencia alumno/a	4,96	0,024	4,67	0,756	4,97	0,134
3.- Preguntas sobre ciclos formativos en función de competencias asociadas	3,56	2,976	3,43	2,345	3,75	2,245
4.- Análisis tres ciclos formativos más interesantes para el alumno/a: IES donde se estudia, módulos y perfiles de principales puestos de trabajo a que da acceso	4,96	0,015	4,68	0,578	4,96	0,201

CONOCIMIENTO MUNDO LABORAL.						
ESTRUCTURA DEL MERCADO LABORAL						
1.- Identificación profesiones masculinas y femeninas	2,45	1,435	4,23	0,765	2,32	1,432
2.- Diferencia tasa actividad, paro y ocupación	2,32	2,023	3,23	1,344	2,45	2,078
3.- Comentar un cuadro con tasas de actividad, paro, ocupación y contratos temporales de diferentes comunidades autónomas	3,41	1,234	2,19	0,876	2,54	2,124
4.- Comentar cuadro de tasas de actividad, paro y ocupación entre Castilla – La Mancha y la media nacional con respecto a edad inferior o superior a 25 años, y género	3,05	1,432	2,03	0,323	2,98	1,345
5.- En grupo, identificar las características del mercado laboral y proponer medidas para mejorar la calidad del empleo	3,43	0,876	2,87	1,345	2,45	1,456
6.- Ficha con directorio empresas localidad, anotando sector actividad, bienes o servicios que ofrece, forma de acceso a los puestos de trabajo que forman parte de la misma	4,68	0,367	4,87	0,234	4,96	0,134
CONOCIMIENTO DEL MUNDO LABORAL.						
BÚSQUEDA DE EMPLEO						
1.- Tres ocupaciones más atractivas y razones	4,74	0,327	4,46	0,653	4,87	0,342
2.- Tres ocupaciones menos atractivas y razones	3,99	1,345	4,45	0,678	4,01	1,003
3.- Forma de acceso a tres ocupaciones más atractivas	3,87	1,034	4,21	0,685	3,98	0,875
4.- Búsqueda trabajos demandados en zona en empresas de trabajo temporal y servicio público de empleo	4,85	0,347	4,23	0,852	4,75	0,432
5.- Importancia de la promoción profesional para mantener puesto de trabajo y papel de la formación permanente	3,67	2,034	3,07	2,986	3,78	2,898
6.- Búsqueda y análisis puestos de trabajo en prensa	3,96	0,876	3,34	1,786	3,88	0,865
7.- Búsqueda de empleo por Internet, acceso a portales específicos	3,98	0,456	3,45	1,876	3,98	0,567

8.- Elaboración de un currículum vitae y una carta de presentación	4,94	0,134	4,13	0,942	4,90	0,324
ELABORACIÓN DEL PROYECTO PROFESIONAL.	4,97	0,145	4,50	0,567	4,99	0,023

Como puede apreciarse, el número de actividades y unidades, hacía difícil poder desarrollar el programa en la hora de tutoría, que es el espacio que se pactó con los centros para llevar a cabo el programa, ya que prácticamente podía prolongarse por un espacio superior a un trimestre, lo que hacía difícil su valoración posterior, debido a los cambios que surgen en los grupos de secundaria de su paso de un curso a otro, debido entre otros factores al número de repetidores/as. Por ello, se seleccionaron aquellas actividades que fueron valoradas en los indicadores anteriormente considerados con una puntuación superior a 4, que indica una atribución de favorabilidad suficiente en todos los indicadores como para poder formar parte del programa.

En el apartado de observaciones, prácticamente la totalidad de la muestra de orientadores/as expertos consideraron que no debía prolongarse la aplicación del programa por un espacio superior al mes y medio, lo que aconsejaba diseñar de cinco a siete unidades, con un número de actividades de ocho a doce, priorizando aquellas actividades que requieren reflexión personal y posterior debate en grupo para lograr el objetivo de la tarea.

Así mismo, tras diseñar el programa, fue de nuevo mostrado a los mismos quince expertos, solicitándoles una valoración sobre su grado de acuerdo con el resultado final del mismo, que nos ha servido como valoración de los materiales empleados para llevar a cabo el programa. Aquí pueden apreciarse los resultados:

Tabla 6.5. Valoración Programa definitivo POPR

TA Totalmente de acuerdo BA Bastante de acuerdo BD Bastante en desacuerdo TD Totalmente en desacuerdo

	TA	BA	¿?	BD	TD
Las Unidades Didácticas consideradas son suficientes y relevantes para lograr mejorar los procesos de Orientación y Madurez Vocacional	13	2			
Los objetivos generales y específicos de las Unidades Didácticas son coherentes entre sí, y ambos con los contenidos de cada Unidad Didáctica	12	3			
Las tareas elegidas para desarrollar cada Unidad Didáctica son representativas de los contenidos que se trabajan en las mismas	13	2			
El vocabulario empleado en las Unidades Didácticas es claro y facilita la comprensión por el alumnado destinatario (3º ESO)	12	2	1		
La secuenciación en la que se presentan las Unidades es adecuada para lograr el objetivo general de promover mayor madurez vocacional en los alumnos destinatarios	14	1			
La presencia de sesiones de autoevaluación es adecuada	15				

De acuerdo con los resultados expuestos, puede apreciarse que la estructura del Programa parece a juicio de los expertos seleccionados, idónea para su aplicación, por lo que se procede a la misma.

4.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO DEL PROGRAMA

Tal como se planteaba en el apartado 10.2.2. de este trabajo, sobre “*Evaluación del proceso de intervención*”, éste ha sido llevado a cabo mediante la implementación de tres vías:

- 1) A lo largo de las sesiones de coordinación quincenales que se han llevado a cabo entre tutores/as de grupos experimentales, Orientadores/as y el Coordinador del Programa, por otra parte autor de este trabajo.
- 2) A través de una autoevaluación dirigida a los alumnos implementada en el propio formato del Programa, tras las Unidades 3 y 5.
- 3) A través de un cuestionario dirigido a los tutores/as de grupos experimentales, y por tanto aplicadores del Programa, cumplimentado al finalizar cada Unidad.

4.1.- Valoración del proceso de desarrollo de la intervención a través de las coordinaciones semanales

Se han llevado con carácter general coordinaciones con frecuencia quincenal, que en algún caso ha habido que prolongar una semana más, por motivos de indisponibilidad de alguno de los participantes, en las que estaban presentes los tutores/as de los grupos experimentales, aplicadores del Programa, los Orientadores/as de los centros y el Coordinador del Programa. En alguna ocasión y centro asistieron a las mismas miembros del equipo directivo, fundamentalmente Jefes/as de Estudio o Directores/as. En estas sesiones, el Coordinador del Programa e investigador de este trabajo, anotaba los comentarios en torno a los siguientes puntos en un anecdotario:

- a) Qué se había hecho en la sesión anterior (actividades, tareas)
- b) Actitud de los alumnos ante la propuesta de actividades
- c) Anécdotas y observaciones
- d) Problemas planteados a lo largo de la sesión
- e) Sugerencias de mejora
- f) Explicación de la actividad para la sesión o sesiones siguientes

La metodología seguida era la anotación en un diario de campo, de los comentarios que el profesorado o los Orientadores ofrecían a cada punto, obteniendo dichos comentarios de forma verbal, ya que el objetivo era no sobrecargar al profesorado de tareas, y que fuera operativa la metodología aplicada, para tomar decisiones con respecto al futuro del mismo en sesiones posteriores.

Los resultados obtenidos no varían con referencia a los centros de donde ha sido extraída la información. En general, las actividades y tareas previstas en cada sesión se realizaron según la planificación prevista en las actividades, salvo que surgiera alguna actividad extraescolar, en que era trasladada a la semana siguiente. La actitud de los alumnos/as ante la propuesta de actividades en general fue positiva, y en todos los centros, informan de una mayor adhesión conforme iba desarrollándose el programa.

Las anécdotas y observaciones, en general fueron la ausencia de algunos alumnos/as a las sesiones de tutoría donde se desarrollaban las actividades, por motivos justificados en algunos casos, y en otros injustificados. La manera de proceder ante la ausencia de un alumno/a a estas sesiones era de ofrecer las explicaciones pertinentes en otro momento al mismo, para que pudiera ir haciendo las actividades que no dependían de los trabajos en equipo. Las actividades que se desarrollaban en equipo, era éste el responsable del traslado de la información.

En ocasiones esporádicas, se registró en algún centro la incidencia de que el grupo decidió no realizar la actividad correspondiente y trabajar otros contenidos de otras áreas por proximidad de exámenes u otras obligaciones, ante lo que se intentaba reconducir su actitud hacia la importancia de desarrollar las actividades incluidas en el programa POPR, obteniendo un resultado desigual sobre la reconsideración por parte de los estudiantes.

No ha habido problemas de comprensión de instrucciones.

Las sugerencias, en general han sido de recabar la presencia del Coordinador del Programa, para explicar algunas actividades, en las que los tutores/as sentían menor competencia, y la posibilidad de aplicar el programa en general por expertos, para la obtención de mejores resultados.

Al finalizar la sesión, se explicaban las actividades de la sesión siguiente, ejemplificando las que pudieran resultar menos comprensibles, en función de la demanda de los propios tutores/as.

4.2.- Valoración del proceso de desarrollo de la intervención a través de la autoevaluación de los alumnos/as.

Como se ha comentado, se incluyeron cuestionarios de autoevaluación tras las Unidades tres y cinco, elegidas éstas por constituir el final de bloques de contenidos homogéneos, ya que las tres primeras unidades desarrollan competencias personales, la unidad cuatro y cinco desarrollan competencias de búsqueda de información, y la siete y última está destinada al desarrollo de estrategias favorecedoras de la toma de decisiones.

Por otra parte, tampoco se ha querido que la evaluación de la intervención constituya un elemento repetitivo que perdiera su propia función evaluadora.

El cuestionario de autoevaluación recogía estas variables:

- a) Claridad e interés de explicaciones sobre las tareas, valorando este indicador de 1 a 4 siendo 1 la puntuación inferior y 4 la superior.
- b) Utilidad de los textos que acompañan a las actividades, valorando este indicador de 1 a 4 siendo 1 la puntuación inferior y 4 la superior.
- c) Utilidad e interés de las actividades, valorando este indicador de 1 a 4 siendo 1 la puntuación inferior y 4 la superior.
- d) Repercusión y efecto personal tras el desarrollo de las actividades, valorando este indicador de 1 a 4 siendo 1 la puntuación inferior y 4 la superior.
- e) Selección de mejores actividades, valorada a través de una respuesta abierta.
- f) Selección de actividades menos valoradas, evaluada a través de una respuesta abierta.
- g) Sugerencias, valorada a través de una respuesta abierta.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 6.6. Valoración del proceso de intervención Bloque I (Unidades 1 a 3). Escala 1 - 4

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Claridad e interés explicaciones tareas	3,70	3,66	3,72
Utilidad textos que acompañan a actividades	3,55	3,54	3,50
Utilidad e interés actividades	3,45	3,50	3,40
Repercusión y efecto personal tras desarrollo actividades	3,22	3,20	3,30
Selección mejores actividades	Actividad 9 Unidad 2 Actividad 2 Unidad 3 Actividad 4 Unidad 3	Actividad 2 Unidad 1 Actividad 2 Unidad 3 Actividad 5 Unidad 3	Actividad 9 Unidad 1 Actividad 5 Unidad 3 Actividad 6 Unidad 3
Selección actividades menos valoradas	Actividad 1 Unidad 2 Actividad 8 Unidad 2 Actividad 6 Unidad 3	Actividad 10 Ud 1 Actividad 14 Ud 1 Actividad 6 Unidad 2	Actividad 11 Ud 1 Actividad 5 Unidad 2 Actividad 6 Unidad 2

Tabla 6.7. Valoración del proceso de intervención Bloque II (Unidades 4 y 5). Escala 1 - 4

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Claridad e interés explicaciones tareas	3,65	3,80	3,60
Utilidad textos que acompañan a actividades	3,40	3,35	3,42
Utilidad e interés actividades	3,46	3,40	3,46
Repercusión y efecto personal tras desarrollo actividades	3,33	3,32	3,30
Selección mejores actividades	Actividad 3 Unidad 4 Actividad 6 Unidad 4 Actividad 7 Unidad 4	Actividad 6 Unidad 4 Actividad 7 Unidad 4 Actividad 11 Ud 5	Actividad 6 Unidad 4 Actividad 8 Unidad 4 Actividad 5 Unidad 5
Selección actividades menos valoradas	Actividad 1 Unidad 5 Actividad 2 Unidad 5 Actividad 4 Unidad 5	Actividad 1 Unidad 5 Actividad 3 Unidad 5 Actividad 8 Unidad 5	Actividad 2 Unidad 5 Actividad 7 Unidad 5 Actividad 8 Unidad 5

De los resultados anteriores, puede apreciarse la adecuación para el alumnado de las explicaciones de las tareas, la utilidad de los textos que las acompañan, el interés de las actividades y la generalización de aprendizajes adquiridos hacia su propio proceso personal de toma de decisiones, según lo manifestado por el alumnado en contestación a los cuestionarios incluidos en el material del Programa.

Las Unidades con actividades más aceptadas son la Unidad 3 (Habilidades Sociales), en el bloque I y la Unidad 4 (Conocimiento del sistema educativo) en el bloque segundo, y las Unidades con menor aceptación, la Unidad 2 (Valores e Intereses), en el primer bloque, y la Unidad 5 (Conocimiento del mundo laboral), especialmente en el centro ubicado en la zona urbana, ya que en los otros centros escogen como más valoradas alguna actividad de dicha Unidad, en el segundo bloque.

4.3.- Valoración del proceso de desarrollo de la intervención a través de la evaluación de los profesores/as.

Como se ha comentado anteriormente, los profesores/as tutores/as de los grupos experimentales, también han participado en la evaluación de la intervención a través del programa, y lo han hecho con dos procedimientos diferentes, el primero, correspondiente a una hoja de registro, en tamaño DIN A-4, en la que señalaba la siguiente información por sesión, que servía como referencia para luego llevar a cabo la sesión semanal de coordinación especificada anteriormente:

- Número de sesión
- Hora de comienzo
- Hora de finalización
- Número de alumnos del grupo
- Número de alumnos asistentes
- Actividades del Programa realizadas
- Valoración del resultado de las mismas (muy destacado, destacado, indiferente, negativo, muy negativo)
- Observaciones

El objetivo principal de la ficha era tener una referencia para llevar a cabo la sesión de coordinación de la semana siguiente, desde la información procedente de la ficha en relación a las actividades llevadas a cabo.

Igualmente, con un objetivo ya más valorativo, se ha contemplado una evaluación, a través de un cuestionario (anexo IV), de ciertas variables o indicadores al finalizar cada Unidad, cuyos resultados presentamos a continuación (tablas 6.8 a 6.13). Nótese que la escala de respuesta de los indicadores, salvo la última pregunta, constituye una escala de Likert con cuatro puntuaciones, de 4 a 1, siendo 4 la mejor valoración y 1 la peor:

Tabla 6.8. Valoración del proceso de intervención Unidad 1 (profesorado grupo experimental)

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Los objetivos específicos están relacionados con los objetivos generales del Programa (4 – 1)	3	3	3
Los contenidos permiten el logro de los objetivos (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son adecuadas para el desarrollo de los contenidos (4 -1)	2	3	3
Las actividades son útiles para que el alumno profundice sobre su autoconocimiento (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (4 – 1)	2	2	2
La metodología indicada en la Guía es clara (4 – 1)	3	3	3
La metodología favorece el trabajo de los contenidos (4 – 1)	3	3	3
Valoración interés y utilidad (1 – 10)	5	6	7

Tabla 6.9. Valoración del proceso de intervención Unidad 2 (profesorado grupo experimental)

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Los objetivos específicos están relacionados con los objetivos generales del Programa (4 – 1)	3	3	3
Los contenidos permiten el logro de los objetivos (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son adecuadas para el desarrollo de los contenidos (4 -1)	2	3	3
Las actividades son útiles para que el alumno profundice sobre su autoconocimiento (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (4 – 1)	2	2	2
La metodología indicada en la Guía es clara (4 – 1)	3	3	3
La metodología favorece el trabajo de los contenidos (4 – 1)	3	3	3
Valoración interés y utilidad (1 – 10)	4	5	7

Tabla 6.10. Valoración del proceso de intervención Unidad 3 (profesorado grupo experimental)

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Los objetivos específicos están relacionados con los objetivos generales del Programa (4 – 1)	3	3	3
Los contenidos permiten el logro de los objetivos (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son adecuadas para el desarrollo de los contenidos (4 -1)	3	3	3
Las actividades son útiles para que el alumno profundice sobre su autoconocimiento (4 – 1)	3	2	3
Las actividades son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (4 – 1)	3	2	3
La metodología indicada en la Guía es clara (4 – 1)	3	3	3
La metodología favorece el trabajo de los contenidos (4 – 1)	3	3	3
Valoración interés y utilidad (1 – 10)	7	8	7

Tabla 6.11. Valoración del proceso de intervención Unidad 4 (profesorado grupo experimental)

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Los objetivos específicos están relacionados con los objetivos generales del Programa (4 – 1)	3	3	3
Los contenidos permiten el logro de los objetivos (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son adecuadas para el desarrollo de los contenidos (4 -1)	4	4	3
Las actividades son útiles para que el alumno profundice sobre su autoconocimiento (4 – 1)	2	2	3
Las actividades son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (4 – 1)	3	3	4
La metodología indicada en la Guía es clara (4 – 1)	3	3	3
La metodología favorece el trabajo de los contenidos (4 – 1)	3	3	3
Valoración interés y utilidad (1 – 10)	7	8	8

Tabla 6.12. Valoración del proceso de intervención Unidad 5 (profesorado grupo experimental)

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Los objetivos específicos están relacionados con los objetivos generales del Programa (4 – 1)	3	3	3
Los contenidos permiten el logro de los objetivos (4 – 1)	2	2	3
Las actividades son adecuadas para el desarrollo de los contenidos (4 -1)	2	2	2
Las actividades son útiles para que el alumno profundice sobre su autoconocimiento (4 – 1)	2	2	2
Las actividades son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (4 – 1)	3	2	3
La metodología indicada en la Guía es clara (4 – 1)	3	3	3
La metodología favorece el trabajo de los contenidos (4 – 1)	3	3	3
Valoración interés y utilidad (1 – 10)	4	5	6

Tabla 6.13. Valoración del proceso de intervención Unidad 6 (profesorado grupos experimentales)

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
Los objetivos específicos están relacionados con los objetivos generales del Programa (4 – 1)	3	3	3
Los contenidos permiten el logro de los objetivos (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son adecuadas para el desarrollo de los contenidos (4 -1)	3	3	3
Las actividades son útiles para que el alumno profundice sobre su autoconocimiento (4 – 1)	3	3	3
Las actividades son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (4 – 1)	2	2	2
La metodología indicada en la Guía es clara (4 – 1)	3	3	3
La metodología favorece el trabajo de los contenidos (4 – 1)	3	3	3
Valoración interés y utilidad (1 – 10)	6	5	7

De su análisis mediante observación puede concluirse una valoración positiva de la mayor parte de Unidades en sus elementos programáticos (objetivos, contenidos y actividades), siendo la valoración más baja la utilidad de las actividades de generalización o transferencia de los contenidos trabajados a la vida diaria, así como en algunos casos la utilidad de estas actividades para mejorar el conocimiento de sí mismo.

Es la Unidad 5 (el mercado laboral y la búsqueda de empleo), la que recibe la valoración más baja en sus indicadores, por parte del profesorado.

Por todo ello, con toda la cautela, que debemos manifestar al ser la muestra de profesores/as que han valorado el proceso de desarrollo del programa POPR, sería necesario para futuras revisiones que se hicieran del mismo, tener en cuenta la debilidad de la Unidad 5 en sus diferentes elementos, así como mejorar la orientación de actividades para que pueda mejorarse la transferencia de los aprendizajes.

4.4.- Valoración general del proceso de desarrollo de la intervención

A través de las tres vías expuestas, 1º) sesiones de coordinación, 2º) autoevaluación del alumnado, y 3º) valoración del desarrollo de la intervención por parte del profesorado, nos hemos acercado a lo que consideramos esencial en toda evaluación de programas, la evaluación del proceso de la propia intervención, como estrategia formativa y que nos permite tomar decisiones a lo largo de la marcha del programa, en caso necesario, sin tener que asumir hasta el final un programa que se prevea ineficaz en alguno de sus elementos.

Con respecto a las hojas de registro obtenidas en las sesiones de coordinación quincenales, puede decirse que nos han dado muestra del desarrollo del proceso de aplicación del POPR, sus dificultades, las reflexiones a que han dado lugar la realización de determinadas tareas, la adecuación de las actividades programas a la temporalización prevista, y la valoración del resultado de la aplicación de las diferentes Unidades a cada uno de los grupos de alumnos.

En un principio, puede hablarse en general de que se ha cumplido la temporalización, sin que ello quiera decir que en alguna ocasión, y esto ha pasado en los tres centros considerados, haya tenido que interrumpirse el programa para aplicar una actividad imprevista, pero que se consideró fundamental para los objetivos del plan de acción tutorial. Por otra parte, e igualmente en los tres centros, el alumnado ha solicitado en algún caso tiempo para estudiar, o su desmotivación por dedicarse a realizar las actividades del POPR, aplazando las mismas a la sesión siguiente.

Sin duda, alguna la interrupción del programa, es una variable, que nos indica que los programas estructurados deben tener las sesiones mínimas que permitan el logro de sus objetivos, considerando que la duración del POPR (8 sesiones), equivalente a unos dos meses y medio, es decir ocupa casi todas las sesiones de tutoría equivalentes a un trimestre, si se aplica en la sesión semanal de tutoría lectiva, es idónea, y factible para poder desarrollar el programa de forma continuada.

Igualmente el profesorado, informaba de que el desarrollo de las diferentes tareas implicaba una actividad constante por parte del alumnado, a la que estaban poco acostumbrados a desarrollar en la hora de tutoría lectiva, teniendo el tutor/a que insistir para que fueran realizando actividades, porque en muchas sesiones prácticamente no podían hacerse más de tres actividades

como máximo, ya que el alumnado tiene un concepto de la hora de tutoría lectiva como más relajada, y que puede utilizarse con la manifestación de una actitud más relajada.

En alguna ocasión, en el centro localizado en el entorno urbano, se ha observado que el alumnado manifestaba un alto absentismo en algunas de las sesiones de tutoría lectiva, en las que se ha aplicado el programa POPR, procediendo a comunicarlo a las familias, y a pedir al alumnado su compromiso por el desarrollo de las tareas incluidas en el programa. En general, puede decirse que se solucionó en un grado bastante aceptable.

Por otra parte, ha sido una tónica general, aunque los tutores/as han manifestado una actitud colaboradora y positiva a lo largo de todo el proceso, la manifestación en reiteradas ocasiones que el profesorado no se siente preparado para llevar a cabo una tarea como la de aplicar un programa determinado, sea éste o cualquier otro, lo cual sienten como una tarea sobreañadida a su función docente y tutorial, no recibiendo ningún aliciente por desempeñar esta última.

Pasando a la valoración de los cuestionarios incluidos en el material del programa, hemos podido comprobar una valoración de los indicadores dirigidos al alumnado relacionados con aspectos del desarrollo del programa (claridad e interés de las tareas propuestas, utilidad e interés de las actividades y transferencia percibida de los aprendizajes, entre otras) positiva, en todos los casos alcanzando un 80% sobre el máximo considerado.

A su vez el profesorado, ha valorado en general los diferentes indicadores por los que se le ha preguntado al finalizar cada Unidad (coherencia interna de los elementos de la Unidad, metodología, utilidad de las actividades para mejorar el conocimiento de sí mismo por parte del alumnado y utilidad de las actividades para lograr una transferencia de la situación de aprendizaje a la vida real), de manera positiva, logrando en la mayoría de los indicadores un 75% sobre el máximo considerado, aunque como se ha comentado anteriormente, se ha encontrado una valoración más baja en cuanto a la transferencia de aprendizajes.

La valoración positiva sobre coherencia de los elementos (objetivos, contenidos y actividades) permite concluir que el diseño posee una validez interna aparente. La valoración moderada o más baja en la utilidad de actividades para la transferencia de los aprendizajes indica que en futuras revisiones debe mejorarse la misma, revisando la orientación de algunas actividades.

En general, cabe concluir una coincidencia en la valoración más alta de los diferentes indicadores, en dos de las unidades, la Unidad 4 (Conocimiento del sistema educativo) y 3 (Habilidades Sociales), que en principio nos avala también en nuestros presupuestos de partida, en los que suponíamos que la inclusión de las habilidades sociales dentro de los Programas de Orientación Profesional pueden contribuir a una toma de decisiones con mayor eficacia, y a una mayor madurez vocacional, que se verá contrastada por las pruebas estadísticas aplicadas en el siguiente apartado.

5.- EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA: EFICACIA EN RELACIÓN CON LAS VARIABLES PREDICTORAS DE LA ELECCIÓN VOCACIONAL.

Para llevar a cabo esta evaluación, hemos analizado los cambios producidos en los distintos rasgos considerados en el programa: habilidades sociales, madurez vocacional (actitudes hacia la elección profesional), madurez vocacional (competencias relacionadas con la elección profesional), expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones de carrera, e intereses profesionales, comparando las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes pruebas que evalúan cada rasgo entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en los grupos experimentales, comparando con la puntuación que se obtiene, en los grupos control, en dos administraciones coincidentes en el tiempo con la fase de evaluación y postevaluación de los grupos control.

En el análisis y valoración de la eficacia del Programa de Orientación Profesional, el estadístico más utilizados son para el contraste de hipótesis, ha sido el análisis de varianza, con objeto de comprobar la existencia de diferencias significativas en los grupos de alumnos de la zona rural para el grupo experimental frente al control.

El ANOVA se ha empleado para los contrastes en que la variable dependiente está medida en escala numérica, cuyas distancias escalares consideramos se aproximan bastante (igualdad e intervalo). Aún con todo ello, somos conscientes de la posibilidad de error al interpretar los datos procedentes del uso de medidas ordinales como si fueran medidas basadas en intervalos o razones, y al inferir las relaciones en base a ellos.

En el análisis de los intereses profesionales, por su naturaleza categórica, se han empleado análisis de frecuencias (n) y porcentajes (%), en la pregunta de la prueba que solicitaba la familia profesional preferida, con objeto de realizar una comparación entre los resultados de las aplicaciones, en las que transcurrían cuatro meses.

En los contrastes de hipótesis, se exponen los datos únicamente en los casos en los que las diferencias encontradas son significativas, al menos, a un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0,05$). Se detallan, en las tablas de contrastes mediante ANOVA, además de los grados de libertad (g.l.), la suma cuadrática, la media cuadrática, el valor de F (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido) y el nivel de significación α ; se especifican asimismo las medias aritméticas (\bar{X}) obtenidas para cada nivel de la variable independiente.

Igualmente se ha determinado la existencia de homogeneidad o no de varianzas mediante la prueba de Levene, que indica la desigualdad de varianzas cuando su significación es inferior al nivel de confianza escogido.

Asimismo, se ha querido incluir para mayor determinación en los cálculos pruebas robustas de igualdad de medias, como es el estadístico de Welsch.

En la realización de estos análisis estadísticos, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 14.0 para Windows.

5.1.- Resultado de la eficacia del Programa de Orientación Profesional con respecto a las Habilidades Sociales.

Las hipótesis que relacionaban el desarrollo del programa de orientación profesional con las habilidades sociales han sido formuladas en primer lugar con el objetivo de comprobar la eficacia del programa para la mejora de las habilidades sociales, y en segundo lugar, para determinar la incidencia del entorno rural o urbano en la eficacia del programa:

Hipótesis 1.1.: *La aplicación del programa de orientación profesional POPR, produce cambios positivos, en el alumnado sometido al programa, en habilidades sociales:*

Hipótesis 1.2: *La aplicación del POPR produce resultados similares, para el alumnado sometido al programa, en habilidades sociales, en centros ubicados en entornos rurales con respecto a otros centros ubicados en entornos urbanos.*

Las habilidades sociales han sido valoradas por la prueba ADCA, de Magaz, A. y Pérez M., y constan de dos subescalas, una primera que evalúa la **autoasertividad**, o competencia social basada en la defensa de los propios derechos, y **heteroasertividad**, o competencia social basada en el respeto a los derechos asertivos de los demás.

En primer lugar se expresan los resultados obtenidos por los indicadores de las dos subescalas precitadas en función de la condición de los sujetos evaluados (experimental –sobre los que es aplicado el programa de orientación- o control).

Posteriormente, se expresan en función de la localización del centro (urbano o rural), los valores de los indicadores centrando dicho análisis en la pertenencia al grupo experimental, previa determinación de la existencia de diferencias entre grupo experimental y control en cada uno de los tres centros considerados.

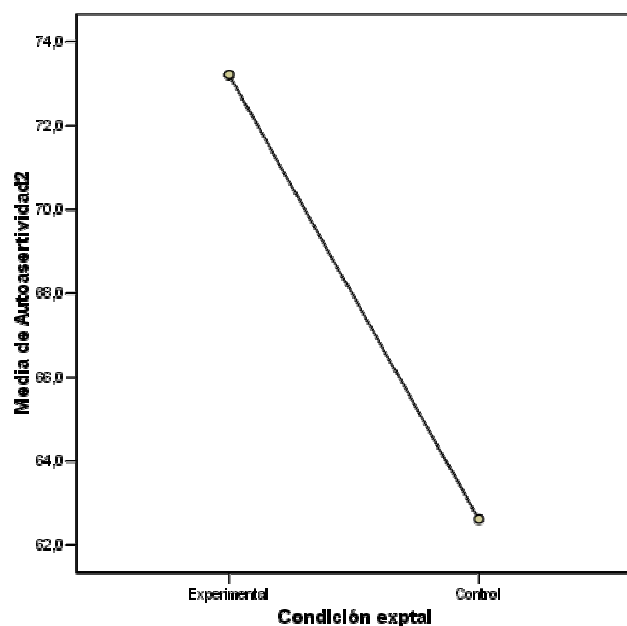
Tabla 6.14. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa

Descriptivos Autoasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	73,211	13,8698	1,3285	70,578	75,844	45	95
Control	69	62,609	11,3309	1,3641	59,887	65,331	45	90
Total	178	69,101	13,9118	1,0427	67,043	71,159	45	95

Tabla 6.15. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa

ANOVA Autoasertividad2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4749,598	1	4749,598	28,330	,000
Intra-grupos	29506,582	176	167,651		
Total	34256,180	177			

Gráfico 6.1 Diferencia de medias en habilidades sociales (autoasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa



En el gráfico anterior, resultante de las tablas antecedentes, puede apreciarse como el valor de la **autoasertividad** tras aplicar el programa, es superior significativamente en el grupo experimental ($F = 28,330$, tabla 6.15.).

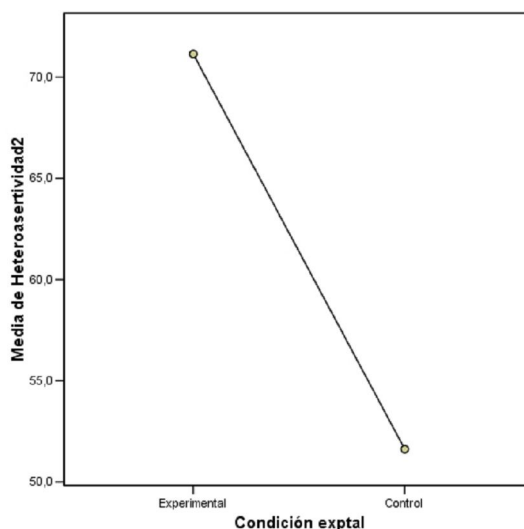
Tabla 6.16. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa

Descriptivos Heteroasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	71,147	16,6893	1,5985	67,978	74,315	30	95
Control	69	51,623	13,3462	1,6067	48,417	54,829	12	90
Total	178	63,579	18,1487	1,3603	60,894	66,263	12	95

Tabla 6.17. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa

ANOVA Heteroasertividad2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16105,545	1	16105,545	67,180	,000
Intra-grupos	42193,854	176	239,738		
Total	58299,399	177			

Gráfico 6.2. Diferencia de medias en habilidades sociales (heteroasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa



En el gráfico anterior, resultante de las tablas antecedentes, igualmente se muestra como la variable **heteroasertividad** tras la aplicación del programa, muestra valores superiores en el grupo experimental ($F = 67,180$, tabla 6.17.), pese a que en este caso no existe igualdad de varianzas.

Tabla 6.18. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)

Descriptivos(a) Autoasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	76,154	14,3012	1,9832	72,172	80,135	45	95
Control	24	64,375	12,4510	2,5415	59,117	69,633	45	90
Total	76	72,434	14,7308	1,6897	69,068	75,800	45	95

a Centro = 1

Tabla 6.19. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)

ANOVA(a) Autoasertividad2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2278,277	1	2278,277	12,045	,001
Intra-grupos	13996,394	74	189,140		
Total	16274,671	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.3. Diferencia de medias en habilidades sociales (autoasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

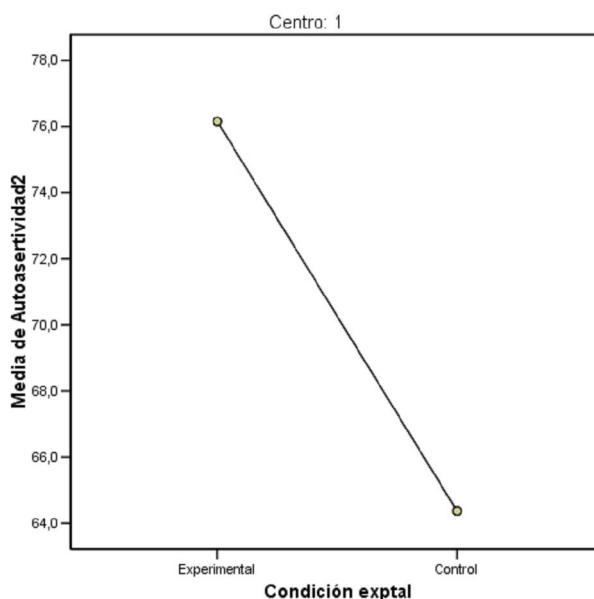


Tabla 6.20. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

Descriptivos(a) Autoasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	71,607	12,4017	2,3437	66,798	76,416	50	95
Control	25	61,000	10,9924	2,1985	56,463	65,537	45	80
Total	53	66,604	12,8143	1,7602	63,072	70,136	45	95

a Centro = 2

Tabla 6.21. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

ANOVA(a) Autoasertividad2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1486,001	1	1486,001	10,746	,002
Intra-grupos	7052,679	51	138,288		
Total	8538,679	52			

A Centro = 2

Gráfico 6.4. Diferencia de medias en habilidades sociales (autoasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

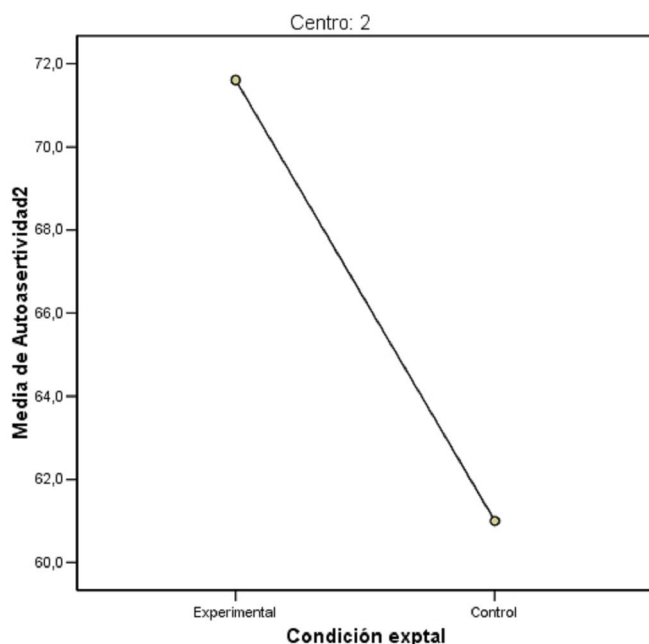


Tabla 6.22. Descriptivos habilidades sociales (ganancia en autoasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)

Descriptivos(a) Autoasertividadganancia								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	9,828	4,3266	,8034	8,182	11,473	,0	20
Control	20	-,750	14,1677	3,1680	-7,381	5,881	-30	20
Total	49	5,510	10,8611	1,5516	2,391	8,630	-30	20

A Centro = 3

Tabla 6.23. ANOVA habilidades sociales (ganancia en autoasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)

ANOVA(a) Autoasertividadganancia					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1324,357	1	1324,357	14,349	,000
Intra-grupos	4337,888	47	92,295		
Total	5662,245	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.5. Diferencia de medias en habilidades sociales (ganancias en autoasertividad) entre grupo experimental y control entre antes y después de aplicar el programa.

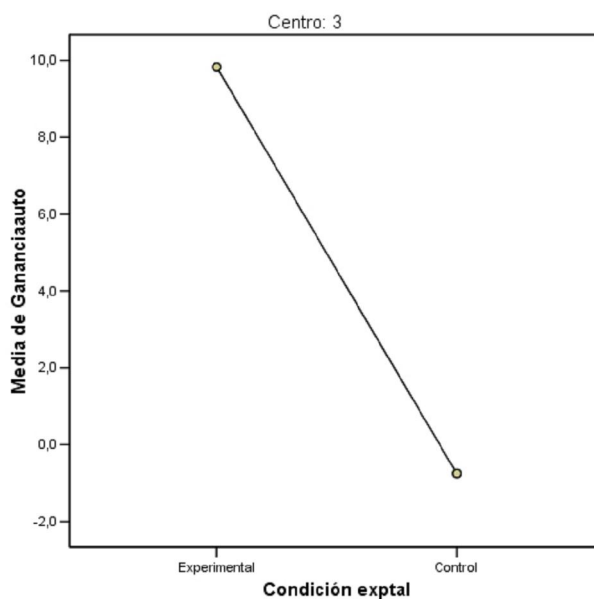


Tabla 6.24. Descriptivos habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Autoasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	76,154	14,3012	1,9832	72,172	80,135	45	95
Rural	57	70,526	13,0139	1,7237	67,073	73,979	45	95
Total	109	73,211	13,8698	1,3285	70,578	75,844	45	95
Descriptivos(a) Autoasertividad antes de aplicar el programa								
	52	62,635	24,7830	3,4368	55,735	69,534	10	95
	57	60,439	15,1269	2,0036	56,425	64,452	25	90
	109	61,486	20,2460	1,9392	57,642	65,330	10	95

Tabla 6.25. ANOVA habilidades sociales (autoasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Autoasertividad2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	861,167	1	861,167	4,627	,034
Intra-grupos	19914,980	107	186,121		
Total	20776,147	108			
ANOVA(a) Autoasertividad antes de aplicar el programa					
	131,137	1	131,137	,318	,574
	44138,093	107	412,506		
	44269,229	108			

La **autoasertividad** tras la aplicación del programa muestra un mayor valor en el grupo experimental en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza, $F = 12,045$, con desigualdad varianzas, tabla 6.19.). También muestra un valor superior en el grupo experimental, en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares, $F = 10,746$, tabla 6.21.). Este hallazgo no se encuentra en el centro 3 (rural, Sacedón), por lo que se procede a determinar el valor de la ganancia de la variable en este centro, mostrando un valor significativo, a favor del grupo experimental ($F = 14,349$, tabla 6.23), con desigualdad de varianzas. Igualmente, al comparar la muestra correspondiente a los grupos ubicados en los diferentes contextos (tabla 6.24) **obtenemos una diferencia significativa entre grupos pertenecientes a centros ubicados en contextos urbanos** frente a centros ubicados en contextos rurales ($F = 4,627$, $p = .034$, tabla 6.25).

Tabla 6.26. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)

Descriptivos(a) Heteroasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	77,019	16,0349	2,2236	72,555	81,483	40	95
Control	24	50,708	17,0127	3,4727	43,524	57,892	12	90
Total	76	68,711	20,3757	2,3373	64,054	73,367	12	95

a Centro = 1

Tabla 6.27. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)

ANOVA(a) Heteroasertividad2						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	11367,692	1	11367,692	42,550	,000	
Intra-grupos	19769,939	74	267,161			
Total	31137,632	75				

a Centro = 1

Gráfico 6.6. Diferencia de medias en habilidades sociales (heteroasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

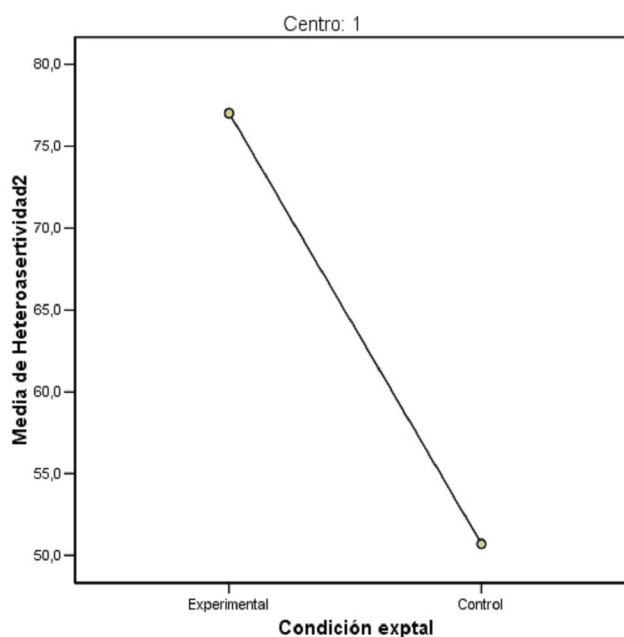


Tabla 6.28. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

Descriptivos(a) Heteroasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	71,071	15,4774	2,9250	65,070	77,073	45	95
Control	25	52,400	11,0038	2,2008	47,858	56,942	35	75
Total	53	62,264	16,3955	2,2521	57,745	66,783	35	95

a Centro = 2

Tabla 6.29. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

ANOVA(a) Heteroasertividad2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4604,445	1	4604,445	25,051	,000
Intra-grupos	9373,857	51	183,801		
Total	13978,302	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.7. Diferencia de medias en habilidades sociales (heteroasertividad) entre grupo experimental y control tras aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

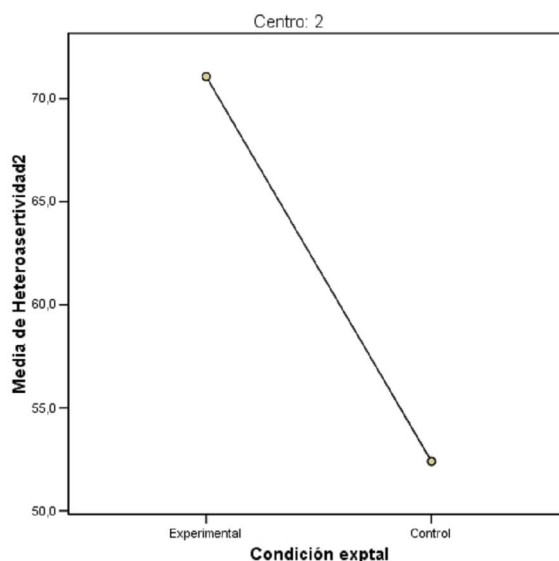


Tabla 6.30. Descriptivos habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

Descriptivos(a) Heteroasertividadganancia								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	10,000	5,7735	1,0911	7,761	12,239	5,0	25
Control	25	3,800	11,1131	2,2226	-,787	8,387	-15	30
Total	53	7,075	9,1690	1,2595	4,548	9,603	-15	30

a Centro = 2

Tabla 6.31. ANOVA habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

ANOVA(a) Heteroasertividadganancia					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	507,698	1	507,698	6,701	,013
Intra-grupos	3864,000	51	75,765		
Total	4371,698	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.8. Diferencia de medias en habilidades sociales (ganancias en heteroasertividad) entre grupo experimental y control entre antes y después de aplicar el programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares)

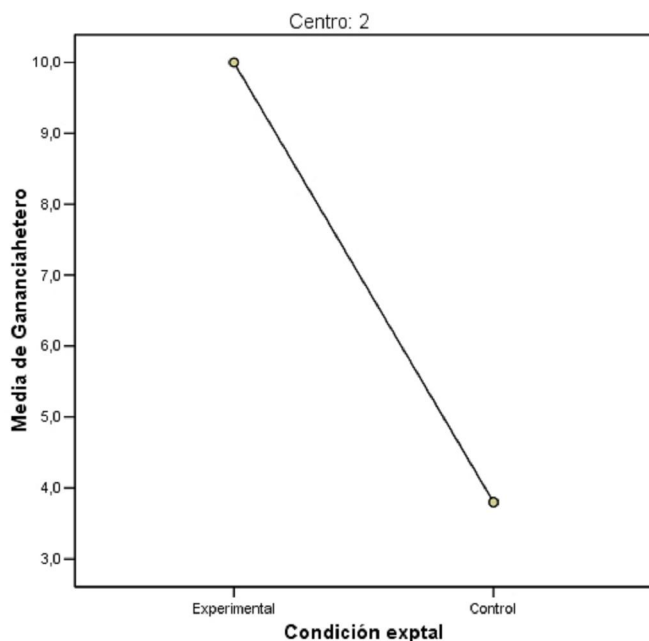


Tabla 6.32. Descriptivos habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)

Descriptivos(a) Heteroasertividadganancia								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	9,483	6,5934	1,2244	6,975	11,991	-15	20
Control	20	2,000	8,4915	1,8988	-1,974	5,974	-5	15
Total	49	6,429	8,2285	1,1755	4,065	8,792	-15	20

a Centro = 3

Tabla 6.33. ANOVA habilidades sociales (ganancia en heteroasertividad) entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)

ANOVA(a) Heteroasertividadganancia					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	662,759	1	662,759	12,040	,001
Intra-grupos	2587,241	47	55,048		
Total	3250,000	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.9. Diferencia de medias en habilidades sociales (ganancias en heteroasertividad) entre grupo experimental y control entre antes y después de aplicar el programa en el centro 3 (rural, Sacedón)

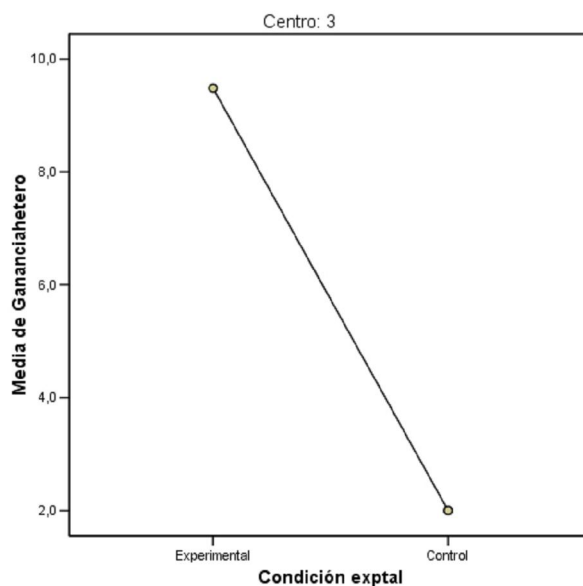


Tabla 6.34. Descriptivos habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Heteroasertividad2								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	77,019	16,0349	2,2236	72,555	80,135	40	95
Rural	57	65,789	15,5492	2,0595	67,073	61,664	30	95
Total	109	71,147	16,6893	1,5985	70,578	67,978	30	95
Descriptivos(a) Heteroasertividad antes de aplicar el programa								
	52	59,827	28,6649	3,9751	51,847	67,807	5,0	95
	57	56,053	17,8220	2,3606	51,324	60,781	20	85
	109	57,853	23,5859	2,2591	53,375	62,331	5,0	95

Tabla 6.35. ANOVA habilidades sociales (heteroasertividad) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Heteroasertividad2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3429,197	1	861,167	13,767	,000

Intra-grupos	26652,454	107	249,088		
Total	30081,651	108			
ANOVA(a)					
Heteroasertividad antes de aplicar el programa					
	387,367	1	387,367	,694	,407
	59692,284	107	557,872		
	60079,651	108			

La **heteroasertividad** tras la aplicación del programa es superior en el grupo experimental en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza, $F = 42,550$, tabla 6.27), así como en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares, $F = 25,051$, tabla 6.29), con desigualdad de varianzas, no así en el centro 3 (rural, Sacedón), por lo que se procede a determinar el valor de la ganancia de la variable en este centro, mostrando un valor significativo, a favor del grupo experimental ($F = 12,040$, tabla 6.33), con desigualdad de varianzas.

Hay que hacer constar que con respecto al centro 2 (rural, Yunquera) existía previamente a la aplicación del programa diferencia significativa ($F = 8,286$), por lo que lo lógico es determinar su significatividad final con la ganancia de la variable, algo que se consigue tras aplicar los análisis oportunos ($F = 6,70$, tabla 6.31), con desigualdad de varianzas.

Igualmente, al comparar la muestra de alumnos pertenecientes a centros ubicados en contextos urbanos frente a la de alumnos escolarizados en contextos rurales, **observamos igualmente diferencias significativas a favor del grupo urbano** ($F = 13,767$ $p = .000$, tabla 6.35), **no existiendo tales diferencias antes de aplicar el programa**, entre alumnos pertenecientes a contextos diferentes.

Si observamos las medias obtenidas en ambas variables en los diferentes grupos experimentales comprobamos que antes de la aplicación del programa obtenemos las siguientes medias en **autoasertividad** y **heteroasertividad**:

Tabla 6.36.- Tabla resumen de medias de los diferentes grupos experimentales en los diferentes centros en las variables de autoasertividad y heteroasertividad.

	AUTOASERTIVIDAD		HETEROASERTIVIDAD	
	Antes aplicar programa	Después aplicar programa	Antes aplicar programa	Después aplicar programa

URBANO Brianda Mendoza	62,635	76,154	59,827	77,019
RURAL Yunquera de Henares	61,250	71,607	61,071	71,071
RURAL Sacedón	59,655	69,483	51,207	60,690

De la tabla anterior, puede observarse como en cualquier caso, en los diferentes centros se produce una mejora en las variables de **autoasertividad** y **heteroasertividad** en los grupos considerados como experimentales, comparando el momento posterior a la aplicación del programa con el momento anterior al mismo, incluso, si precisamos aún más, puede comprobarse como las ganancias en ambas variables son muy superiores en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), de 14 puntos en la variable **autoasertividad** y de 18 puntos en **heteroasertividad**, mientras que en los otros dos centros, ubicados en un entorno rural, la diferencia ronda los diez puntos.

Cabe concluir, pues que tras la aplicación del programa de orientación profesional se obtienen resultados mayores en **habilidades sociales**, tanto considerando la muestra completa, como diferenciada por centros ubicados en un contexto urbano o rural; a favor del grupo experimental. Por tanto, podemos afirmar que el programa de orientación profesional aplicado permite obtener mayores valores en la variable **habilidades sociales**, tanto en centros urbanos como rurales, mostrando una eficacia mayor, en los centros urbanos.

De esta manera podemos decir que es posible concluir la confirmación de la hipótesis 1.1., afirmando que la aplicación del POPR produce cambios positivos en la mejora de habilidades sociales del alumnado de educación secundaria obligatoria sometidos al mismo.

Pero no es posible confirmar, y por lo tanto hemos de rechazar la hipótesis 1.2., expresando que la aplicación del POPR no produce cambios similares en habilidades sociales de alumnado de centros rurales como en el alumnado de centros urbanos, sino que más bien parecen obtenerse resultados más positivos en los centros ubicados en contextos urbanos.

5.2.- Resultado de la eficacia del Programa de Orientación Profesional con respecto a la madurez vocacional formulada como Actitudes hacia la toma de decisiones académico - profesionales.

Las hipótesis que relacionaban la madurez vocacional han sido formuladas teniendo en cuenta que la madurez vocacional puede ser considerada como actitudes hacia la toma de decisiones académico - profesionales, o como competencias relacionadas con la elección académica – profesional.

Las hipótesis que subyacen a la relación entre la eficacia del programa de orientación profesional y la madurez vocacional como actitudes hacia la toma de decisiones académico – profesional, así como la posible incidencia del entorno rural o urbano en la eficacia de dicho programa, han sido las siguientes:

Hipótesis 1.2.: *La aplicación del programa de orientación profesional POPR, produce cambios positivos, en el alumnado sometido al programa, en madurez vocacional (actitudes hacia la elección vocacional).:*

Hipótesis 2.2: *La aplicación del POPR produce resultados similares, para el alumnado sometido al programa, en madurez vocacional (actitudes hacia la elección vocacional), en centros ubicados en entornos rurales con respecto a otros centros ubicados en entornos urbanos.*

Las actitudes hacia la toma de decisiones académico - profesional han sido valoradas por la prueba CMI, de Crites, en su versión adaptada de Álvarez, M, y constan de cinco subescalas:

- *Implicación en la elección profesional*
- *Orientación hacia el mundo del trabajo*
- *Independencia en la toma de decisiones*
- *Preferencia hacia algunos empleos*
- *Concepción precisa o vaga del mundo del trabajo*

La tarea para el sujeto es seleccionar si está de acuerdo o no con el enunciado de 42 ítems.

Para analizar la influencia del programa de orientación profesional se ha procedido a realizar un análisis de varianza del grado de acuerdo de cada una de las escalas, considerando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, considerando el nivel de confianza como un 95%.

En primer lugar se expresan los resultados obtenidos por los indicadores de las cinco subescalas precitadas en función de la condición de los sujetos evaluados (experimental –sobre los que es aplicado el programa de orientación- o control), tomando como base toda la muestra.

Posteriormente, se expresan en función de la localización del centro (urbano o rural), los valores de los indicadores centrando dicho análisis en la pertenencia al grupo experimental, previa determinación de la existencia de diferencias entre grupo experimental y control en cada uno de los tres centros considerados.

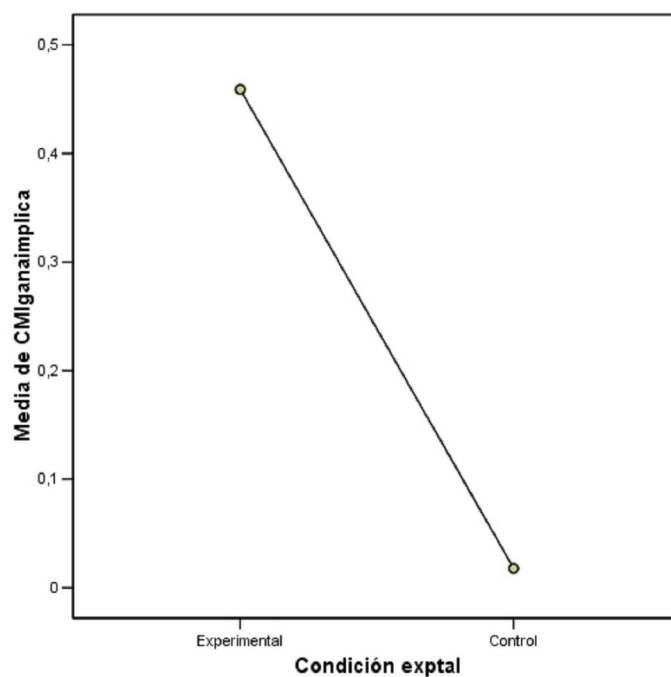
Tabla 6.37. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos CMIganaimplica								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	,46	,603	,058	,34	,57	0	4
Control	69	,02	,211	,025	-,03	,07	-1	1
Total	178	,29	,534	,040	,21	,37	-1	4

Tabla 6.38. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA CMIganaimplica					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,223	1	8,223	34,217	,000
Intra-grupos	42,295	176	,240		
Total	50,518	177			

Gráfico 6.10. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.



Se puede apreciar en el gráfico anterior, resultante de las tablas antecedentes, que las mejoras en la dimensión **implicación en la elección profesional** son mayores en el grupo experimental tras aplicar el programa ($F = 34,217$, tabla 6.38), siendo las varianzas de ambos grupos desiguales.

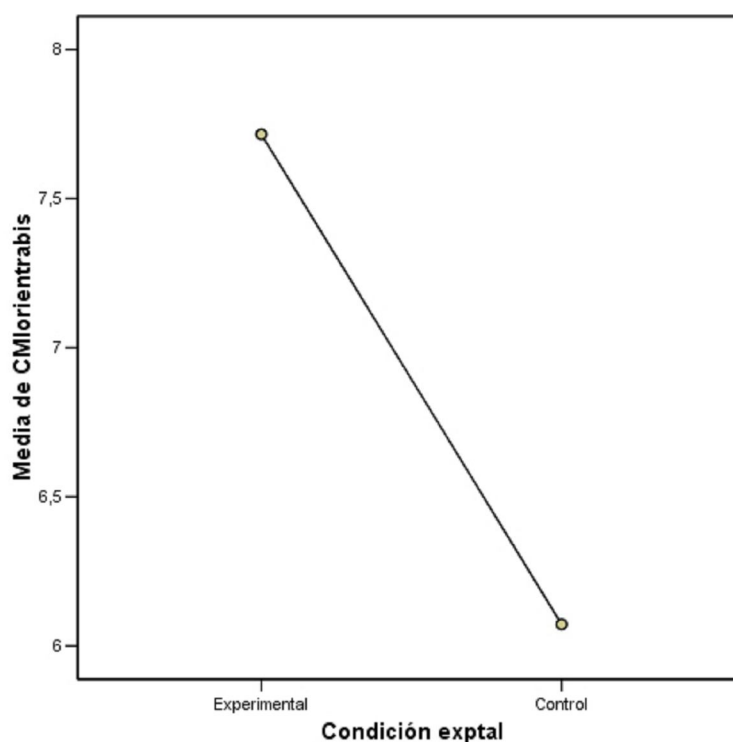
Tabla 6.39. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el trabajo) tras aplicar el programa.

Descriptivos Orientación trabajo bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	7,72	1,115	,107	7,50	7,93	4	9
Control	69	6,07	1,537	,185	5,70	6,44	3	9
Total	178	7,08	1,520	,114	6,85	7,30	3	9

Tabla 6.40. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el trabajo) tras aplicar el programa.

ANOVA Orientación trabajo bis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	114,078	1	114,078	68,101	,000
Intra-grupos	294,821	176	1,675		
Total	408,899	177			

Gráfico 6.11. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el trabajo) tras la aplicación del programa.



Igualmente se aprecia en el cuadro anterior, que la dimensión **orientación hacia el mundo del trabajo** muestra un valor mayor en el grupo experimental que en el grupo control ($F= 68,601$, tabla 6.40).

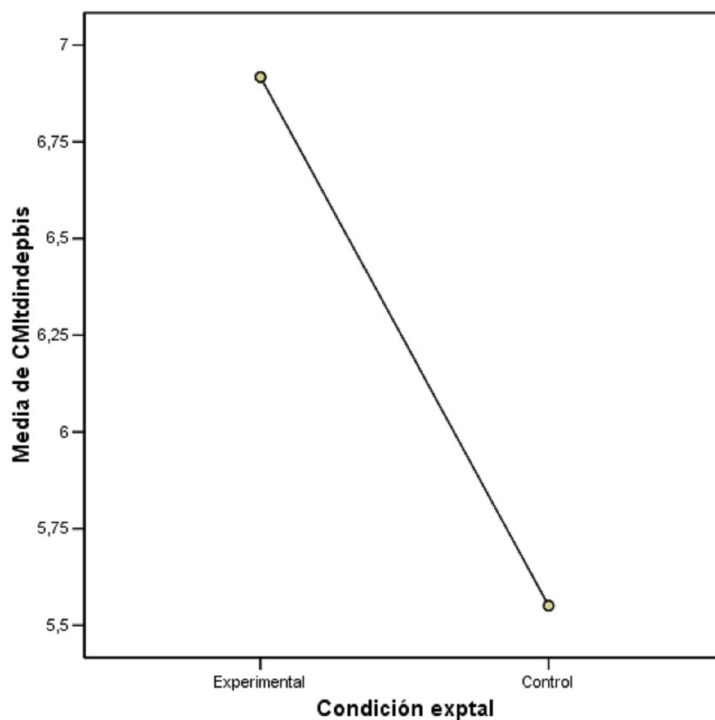
Tabla 6.41. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras aplicar el programa.

Descriptivos Independ toma decis bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	6,92	,983	,094	6,73	7,10	4	8
Control	69	5,55	1,461	,176	5,20	5,90	1	8
Total	178	6,39	1,362	,102	6,19	6,59	1	8

Tabla 6.42. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras aplicar el programa

ANOVA Independ toma decis bis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	78,923	1	78,923	55,712	,000
Intra-grupos	249,329	176	1,417		
Total	328,253	177			

Gráfico 6.12. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa.



También se aprecia, según se deduce del cuadro anterior, que la dimensión ***independencia en la toma de decisiones*** tras aplicar el programa, es mayor en el grupo experimental que en el grupo control ($F = 55,712$, tabla 6.42), es decir, muestran una independencia mayor los alumnos del grupo experimental que los del grupo control.

No existe diferencia significativa alguna en la variable preferencia factores relacionados con un empleo determinado.

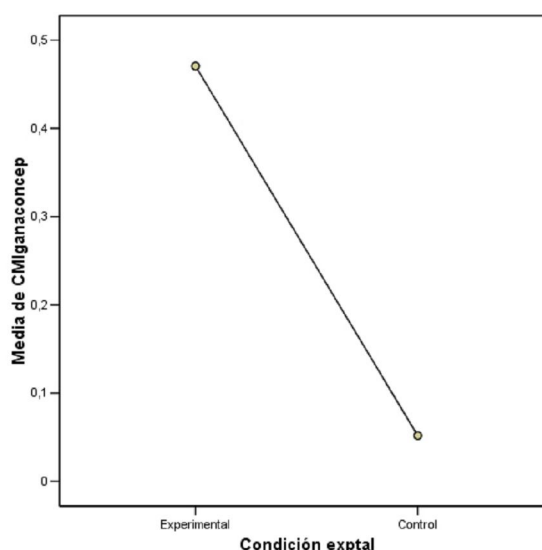
Tabla 6.43. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (precisión en la concepción del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos CMIganaconcep								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	,47	,892	,085	,30	,64	0	7
Control	69	,05	,153	,018	,02	,09	0	1
Total	178	,31	,732	,055	,20	,42	0	7

Tabla 6.44. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (precisión en la concepción del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA CMIganaconcep					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,408	1	7,408	14,889	,000
Intra-grupos	87,563	176	,498		
Total	94,970	177			

Gráfico 6.13. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (precisión en la concepción del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.



Asimismo, las ganancias en precisión sobre la dimensión **concepción del mundo laboral** son mayores en el grupo experimental ($F = 14,889$, tabla 6.44), con desigualdad de varianzas.

Realizando el análisis separando la condición rural – urbano nos encontramos las siguientes diferencias:

Existen diferencias significativas en ganancias en la **implicación en la elección profesional** en los tres centros a favor del grupo experimental, en el centro urbano ($F = 9,147$, tabla 6.46), con desigualdad de varianzas, y en los centros rurales de Yunquera de Henares y Sacedón ($F = 20,907$, tabla 6.48 y $F = 16,356$, tabla 6.50), en el caso de Sacedón con desigualdad de varianzas. Considerando la muestra de alumnos pertenecientes a centros ubicados en el contexto urbano frente a centros ubicados en contextos rurales, obtenemos igualmente diferencias significativas, a favor del grupo rural ($F = 25,445$ $p = 0.000$, tabla 6.52) :

Tabla 6.45. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) CMIganaimplica								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	,21	,351	,049	,11	,31	0	1
Control	24	-,02	,183	,037	-,10	,06	-1	0
Total	76	,14	,325	,037	,06	,21	-1	1

a Centro = 1

Tabla 6.46. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) CMIganaimplica					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,874	1	,874	9,147	,003
Intra-grupos	7,071	74	,096		
Total	7,945	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.14. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

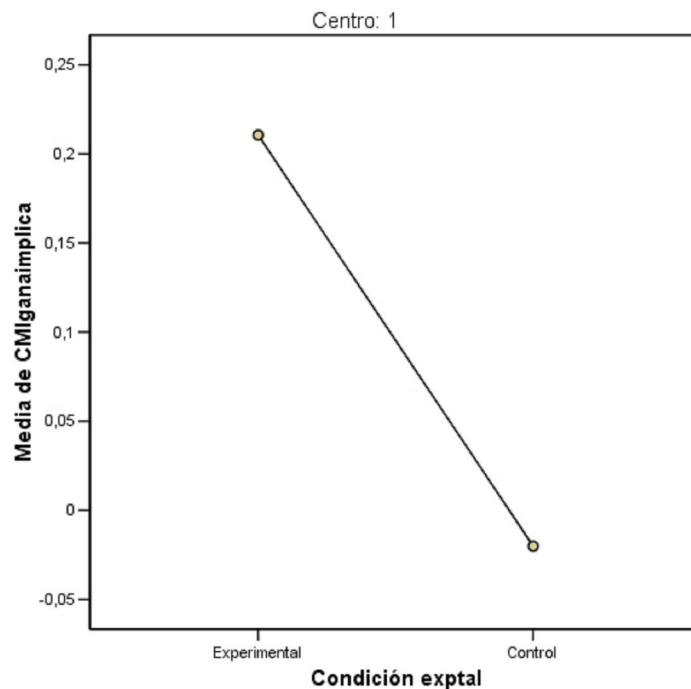


Tabla 6.47. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) CMlganaimplica								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	,63	,556	,105	,41	,84	0	3
Control	25	,07	,265	,053	-,04	,18	0	1
Total	53	,36	,522	,072	,22	,51	0	3

a Centro = 2

Tabla 6.48. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) CMIganaimplica					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,114	1	4,114	20,907	,000
Intra-grupos	10,036	51	,197		
Total	14,150	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.15. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

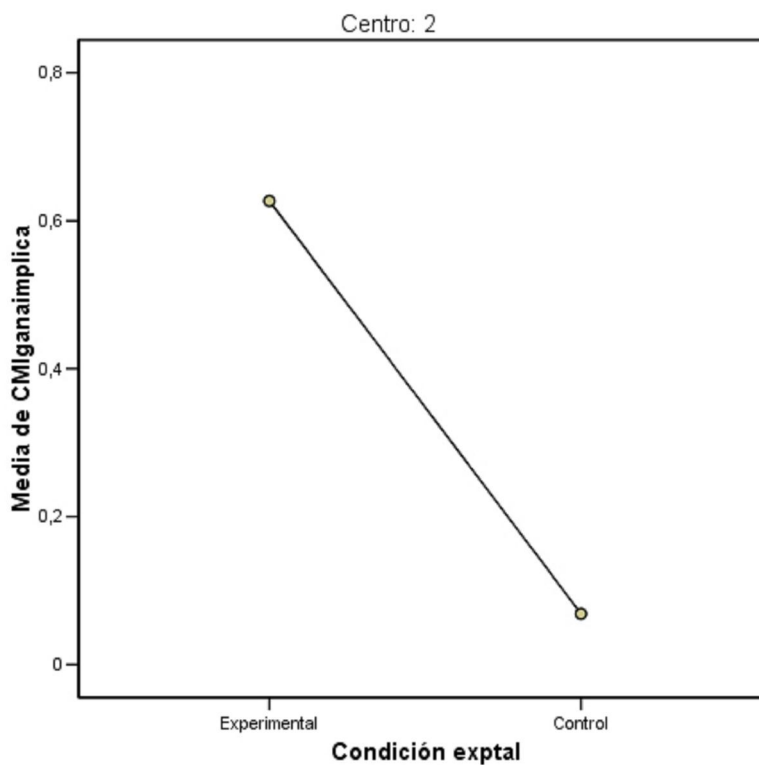


Tabla 6.49. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) CMIganaimplica								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	,74	,808	,150	,44	1,05	0	4
Control	20	,00	,158	,035	-,07	,07	0	0
Total	49	,44	,726	,104	,23	,65	0	4

a Centro = 3

Tabla 6.50. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) CMIganaimplica					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,526	1	6,526	16,356	,000
Intra-grupos	18,754	47	,399		
Total	25,280	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.16. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

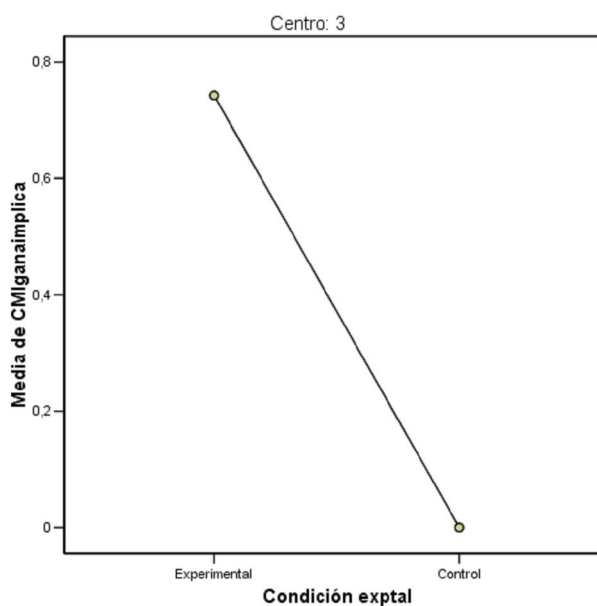


Tabla 6.51. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Implicabis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	5,31	0,897	0,124	5,06	5,56	4	7
Rural	57	6,16	0,862	0,114	5,93	6,39	4	7
Total	109	5,75	0,973	0,093	5,57	5,94	4	7

Tabla 6.52. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (implicación en la elección profesional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Implicabis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,656	1	19,656	25,445	,000
Intra-grupos	82,656	107	0,772		
Total	102,312	108			

También encontramos ganancias en la dimensión **orientación hacia el mundo del trabajo** en los tres centros a favor del grupo experimental: el urbano ($F = 20,779$, tabla 6.54) con desigualdad de varianzas, y los rurales de Yunquera y Sacedón ($F = 32,744$, tabla 6.56 y $F = 27,500$, tabla 6.58). Considerando la muestra de alumnos escolarizados en centros ubicados en el contexto urbano, frente a los alumnos pertenecientes a centros ubicados en contextos rurales, observamos que no existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos en ambos contextos ($F = 0,677$ $p = .413$, tabla 6.60).

Tabla 6.53. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) CMlganaorientra								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	,44	,356	,049	,34	,54	0	1
Control	24	,09	,177	,036	,01	,16	0	1
Total	76	,33	,350	,040	,25	,41	0	1

a Centro = 1

Tabla 6.54. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) CMlganaorientra					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,014	1	2,014	20,779	,000
Intra-grupos	7,172	74	,097		
Total	9,186	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.17. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

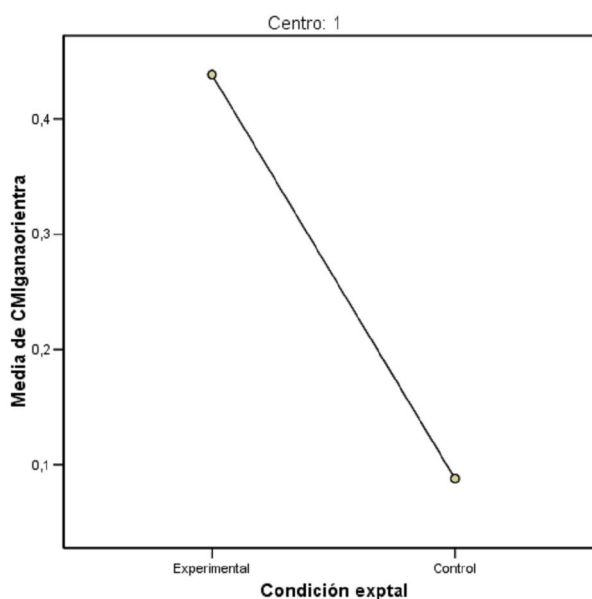


Tabla 6.55. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) CMlganaorientra								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	,83	,672	,127	,57	1,09	0	3
Control	25	,05	,110	,022	,01	,10	0	0
Total	53	,46	,628	,086	,29	,63	0	3

a Centro = 2

Tabla 6.56. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) CMlganaorientra					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,013	1	8,013	32,744	,000
Intra-grupos	12,481	51	,245		
Total	20,494	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.18. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

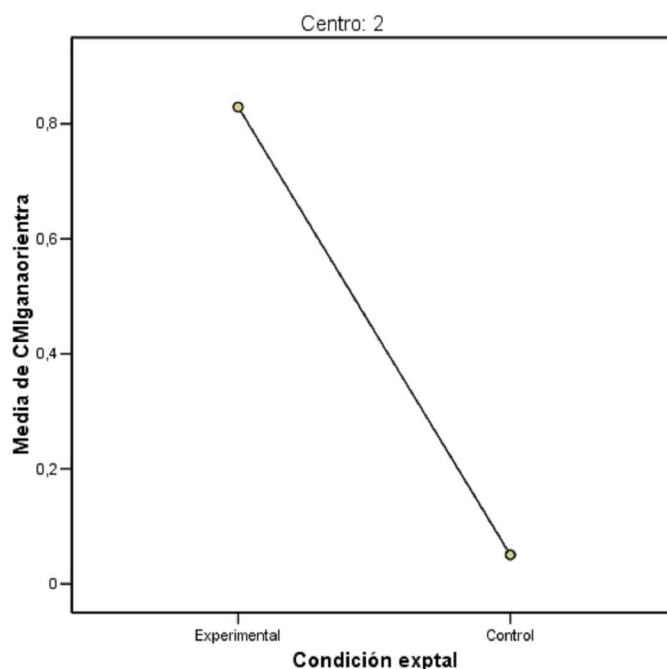


Tabla 6.57. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) CMIganaorientra								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	,52	,379	,070	,37	,66	0	2
Control	20	,06	,089	,020	,02	,10	0	0
Total	49	,33	,371	,053	,22	,44	0	2

a Centro = 3

Tabla 6.58. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) CMIganaorientra					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,443	1	2,443	27,500	,000
Intra-grupos	4,176	47	,089		
Total	6,619	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.19. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

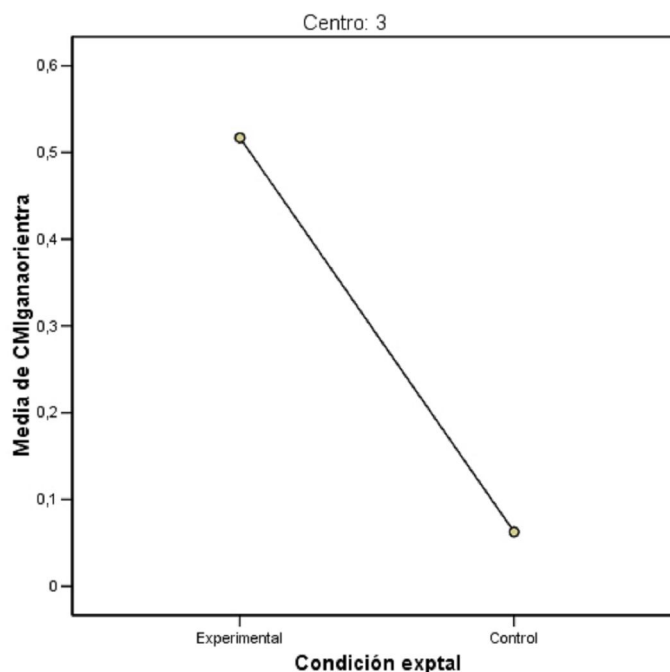


Tabla 6.59. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Orientrabis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	7,81	1,030	0,143	7,52	8,09	5	9
Rural	57	7,63	1,190	0,158	7,32	7,95	4	9
Total	109	7,72	1,115	0,107	7,50	7,93	4	9

Tabla 6.60. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (orientación hacia el mundo del trabajo) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Orientrabis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,843	1	0,843	0,677	,413
Intra-grupos	133,340	107	1,246		
Total	134,183	108			

Por otra parte, en cuanto a ganancias en la dimensión **independencia de la toma de decisiones profesionales**, según se aprecia en las tablas siguientes, encontramos diferencias significativas a favor del grupo experimental en los tres centros, en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza, $F = 22,59$, con desigualdad de varianzas, tabla 6.62), en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares, $F = 28,81$, con desigualdad de varianzas, tabla 6.68) y en el centro 3 (rural, Sacedón, $F = 29,65$, con desigualdad de varianzas, tabla 6.70).

En el caso del centro 2 (rural, Yunquera de Henares) se ha decidido utilizar el estadístico correspondiente a la ganancia en la variable entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa (tabla 6.68), ya que aunque el estadístico era significativo, favorable al grupo experimental, tras aplicar el programa ($F = 8,85$, tabla 6.66), también era significativo antes de aplicar el programa, en este caso favorable al grupo control ($F = 9,80$, tabla 6.64).

Comparando la muestra de alumnos escolarizados en el centro ubicado en el contexto urbano y los centros ubicados en contextos rurales, obtenemos que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en ambos contextos ($F = 0,521$ $p = .472$, tabla 6.72).

Tabla 6.61. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a)								
Independ toma decis bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	6,85	,958	,133	6,58	7,11	4	8
Control	24	5,38	1,740	,355	4,64	6,11	1	7
Total	76	6,38	1,423	,163	6,06	6,71	1	8
a Centro = 1								

Tabla 6.62. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a)					
Independ toma decis bis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.

Inter-grupos	35,540	1	35,540	22,595	,000
Intra-grupos	116,394	74	1,573		
Total	151,934	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.20. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

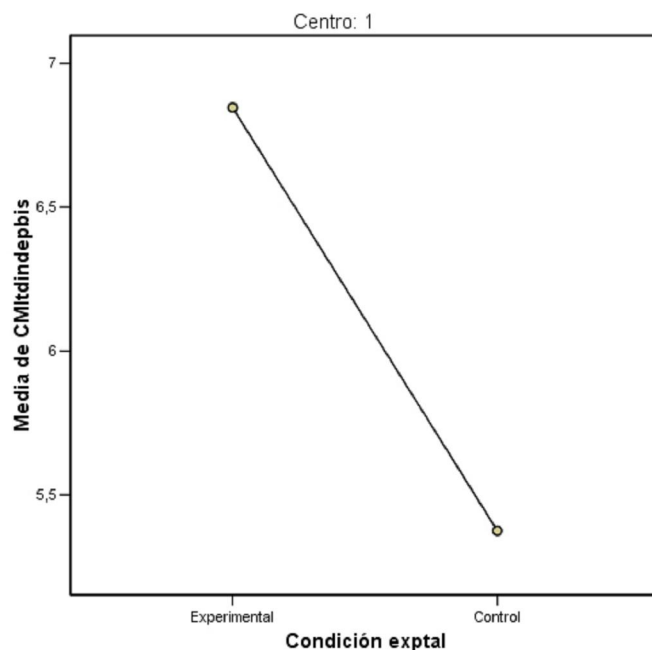


Tabla 6.63. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) antes de la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) Independ toma decis

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	4,18	1,389	,263	3,64	4,72	2	7
Control	25	5,32	1,249	,250	4,80	5,84	3	7
Total	53	4,72	1,433	,197	4,32	5,11	2	7

a Centro = 2

Tabla 6.64. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) antes de la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) Independ toma decis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	17,208	1	17,208	9,800	,003	
Intra-grupos	89,547	51	1,756			
Total	106,755	52				

a Centro = 2

Gráfico 6.21. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) antes de la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

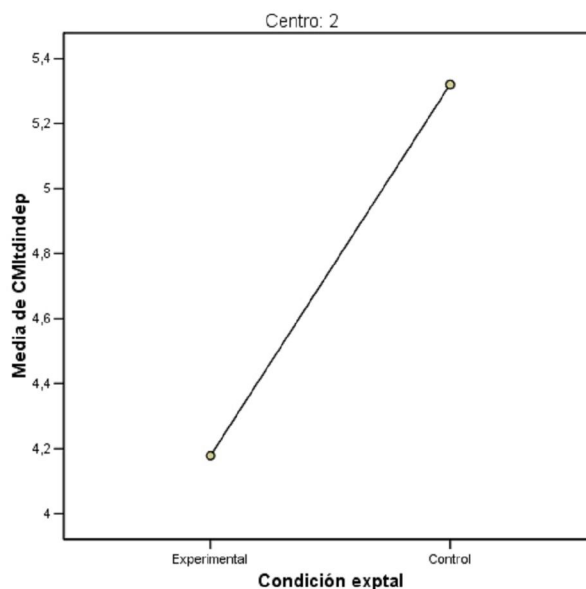


Tabla 6.65. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) Independ toma decis bis							
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Mínimo	Máximo

					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	6,79	1,134	,214	6,35	7,23	4	8
Control	25	5,84	1,179	,236	5,35	6,33	3	8
Total	53	6,34	1,239	,170	6,00	6,68	3	8

a Centro = 2

Tabla 6.66. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) Independ toma decis bis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	11,813	1	11,813	8,850	,004	
Intra-grupos	68,074	51	1,335			
Total	79,887	52				

a Centro = 2

Gráfico 6.22. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

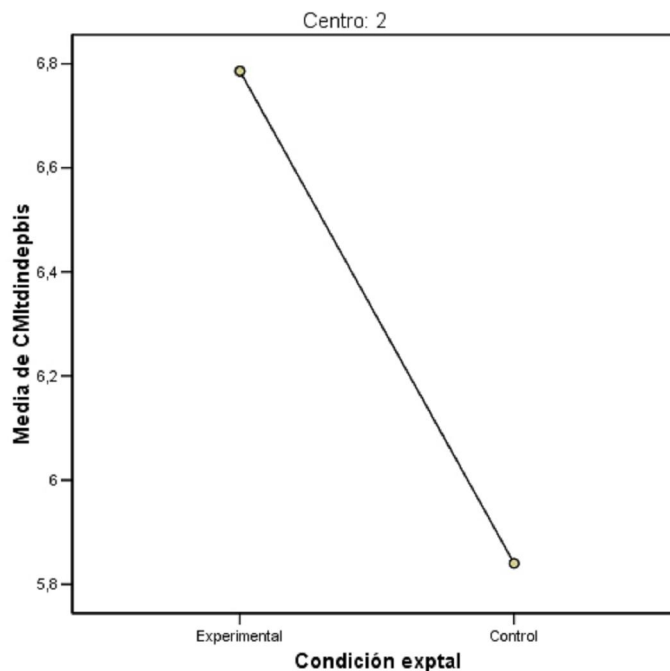


Tabla 6.67. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) CMIlganatdindep

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	,78	,563	,106	,56	,99	0	2
Control	25	,13	,233	,047	,03	,22	0	1
Total	53	,47	,544	,075	,32	,62	0	2

a Centro = 2

Tabla 6.68. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) CMIganatdindep					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,563	1	5,563	28,815	,000
Intra-grupos	9,846	51	,193		
Total	15,408	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.23. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

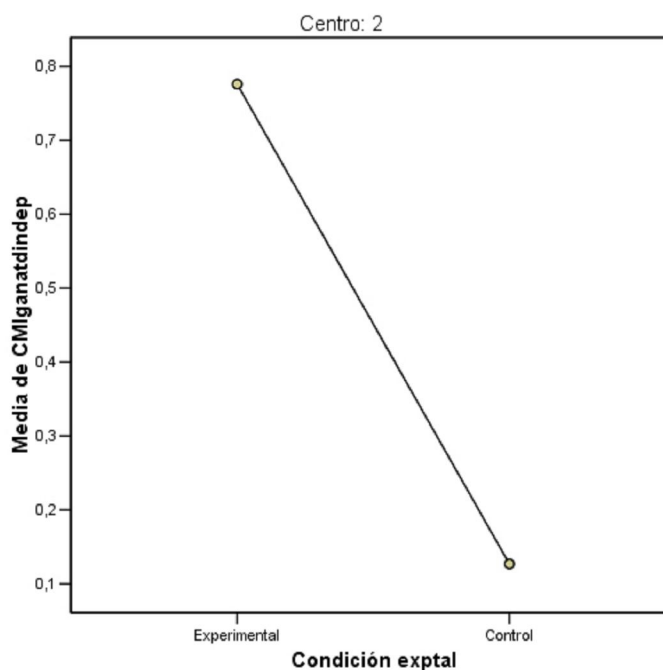


Tabla 6.69. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a)								
Independ toma decis bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	7,17	,848	,157	6,85	7,49	6	8
Control	20	5,40	1,429	,320	4,73	6,07	3	7
Total	49	6,45	1,415	,202	6,04	6,86	3	8

a Centro = 3

Tabla 6.70. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a)					
Independ toma decis bis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,185	1	37,185	29,653	,000
Intra-grupos	58,938	47	1,254		
Total	96,122	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.24. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (independencia en la toma de decisiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

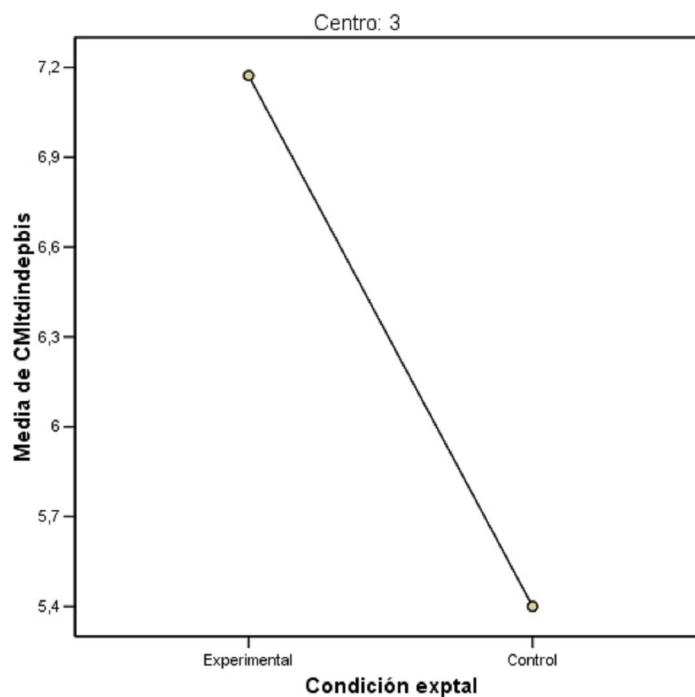


Tabla 6.71. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (independencia toma de decisiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Independ toma decisiones bis									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Urbano	52	6,85	0,958	0,133	6,58	7,11	4	8	
Rural	57	6,98	1,009	0,134	6,71	7,25	4	8	
Total	109	6,92	0,983	0,094	6,73	7,10	4	8	

Tabla 6.72. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (independencia toma de decisiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Independ toma decisiones bis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	0,505	1	0,505	0,521	,472	
Intra-grupos	103,752	107	0,979			
Total	104,257	108				

Como se aprecia en las tablas siguientes, en cuanto a la dimensión **preferencia por factores específicos a un empleo** encontramos diferencias significativas únicamente tras aplicar el programa, en el centro 3 (rural, Sacedón, $F = 18,120$, tabla 6.74), a favor del grupo experimental. Considerando la muestra de alumnos pertenecientes al centro ubicados en el contexto urbano frente a aquellos alumnos perteneciente a centros ubicados en contextos urbanos, observamos diferencias significativas entre ambos contextos, a favor del contexto rural ($F = 10,981$ $p = .001$, tabla 6.76).

Tabla 6.73. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) Preferenc factores bis									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Experimental	29	4,79	,620	,115	4,56	5,03	3	6	

Control	20	3,85	,933	,209	3,41	4,29	2	6
Total	49	4,41	,888	,127	4,15	4,66	2	6
a Centro = 3								

Tabla 6.74. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) Preferenc factores bis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	10,528	1	10,528	18,120	,000	
Intra-grupos	27,309	47	,581			
Total	37,837	48				
a Centro = 3						

Gráfico 6.25. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

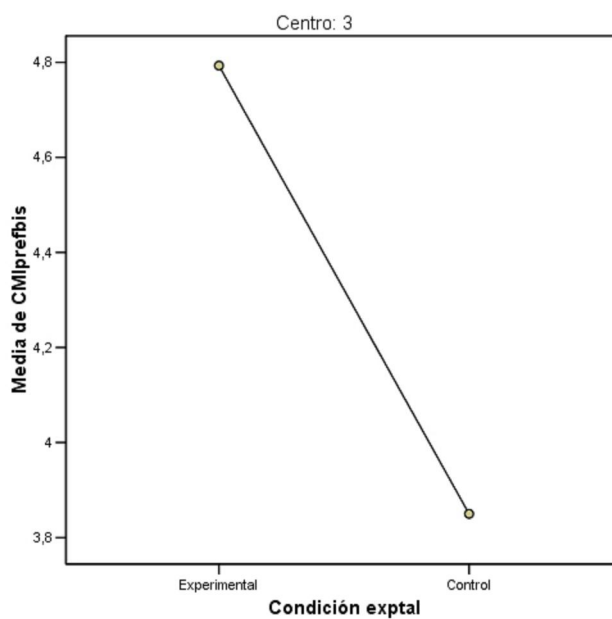


Tabla 6.75. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Preferencia factores bis									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Urbano	52	4,19	0,768	0,106	3,98	4,41	3	6	
Rural	57	4,72	0,881	0,117	4,49	4,95	2	7	
Total	109	4,47	0,867	0,083	4,30	4,63	2	7	

Tabla 6.76. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (preferencia hacia determinadas profesiones) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Preferencia factores bis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	7,552	1	7,552	10,981	,001	
Intra-grupos	73,586	107	0,688			
Total	81,138	108				

Por último, analizando la variable precisión en la dimensión **concepción del mundo laboral**, solo encontramos diferencias significativas en la ganancia de esta variable comparando las puntuaciones inicial y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares, $F = 12,974$, tabla 6.78), con desigualdad de varianzas. Considerando la muestra del alumnado escolarizado en el contexto urbano frente al alumnado perteneciente a los centros ubicados en contextos rurales, observamos que no existen diferencias significativas entre ambos ($F = 1,684$ $p = .197$, tabla 6.80).

Tabla 6.77. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) CMIganaconcep									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Experimental	28	,66	,896	,169	,32	1,01	0	4	
Control	25	,01	,128	,026	-,04	,06	0	0	

Total	53	,36	,730	,100	,15	,56	0	4
a Centro = 2								

Tabla 6.78. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) CMlganaconcep						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	5,613	1	5,613	12,974	,001	
Intra-grupos	22,062	51	,433			
Total	27,674	52				
a Centro = 2						

Gráfico 6.26. Diferencia de medias en actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

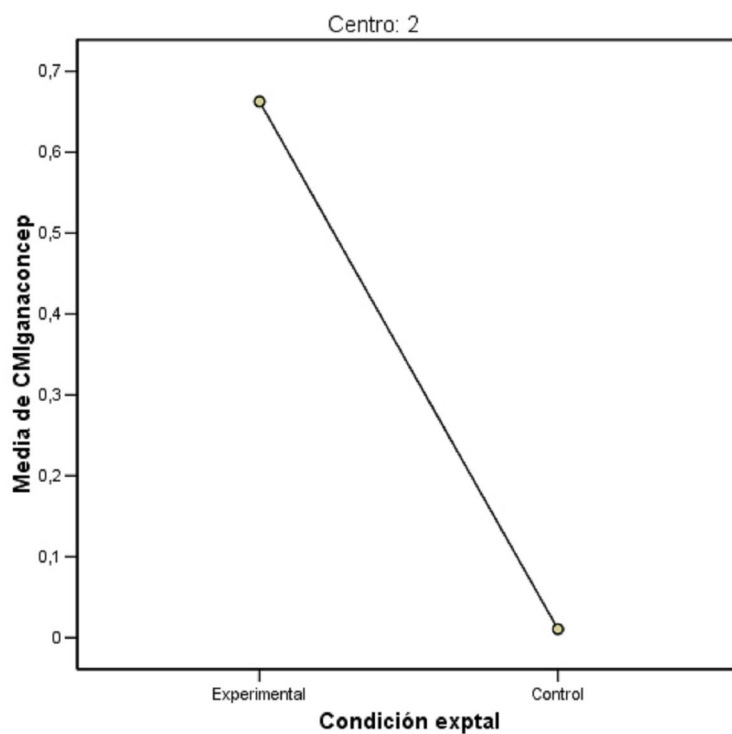


Tabla 6.79. Descriptivos actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Precisiónbis									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Urbano	52	4,84	1,162	0,161	4,62	5,27	2	8	
Rural	57	5,21	0,995	0,132	4,95	5,47	3	8	
Total	109	5,08	1,081	0,104	4,88	5,29	2	8	

Tabla 6.80. ANOVA actitudes hacia la elección profesional (precisión en el concepto del mundo laboral) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Precisión bis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,956	1	1,956	1,684	,197
Intra-grupos	124,301	107	1,162		
Total	126,257	108			

Como colofón, cabe decir que con respecto a la **madurez vocacional**, medida por las actitudes hacia la toma de decisiones académico – profesional, muestran una eficacia del programa de orientación profesional, a favor del grupo experimental en alguna de las escalas que subyacen al indicador de madurez vocacional, entre otras **implicación en la elección profesional, orientación hacia el mundo laboral independencia en la toma de decisiones o precisión del concepto sobre el mundo laboral**. No existe diferencia en la escala **preferencia por factores específicos ligados a un puesto de trabajo**.

Analizando el comportamiento en función del contexto donde se ubican los centros, encontramos analizando los centros independientemente, que existe diferencia significativa a favor del grupo experimental en las dimensiones de **implicación en la elección profesional** (en los tres centros), **orientación hacia el mundo laboral** (en los tres centros), **independencia en la toma de decisiones** (en los tres centros), **preferencia por factores específicos ligados a un puesto de trabajo** (en el centro rural de Sacedón) o **precisión en el concepto sobre el mundo del trabajo** (en el centro rural de Yunquera).

Si tenemos en cuenta, toda la muestra del alumnado en función del contexto donde se ubican los centros (rural o urbano), se produce una diferencia significativa a favor de los centros rurales en las siguientes dimensiones: **implicación en la elección profesional y preferencia por factores específicos ligados a un puesto de trabajo**, no existiendo diferencias entre contextos en el resto de las dimensiones.

Pueden aquí apreciarse las diferencias de medias obtenidas por los grupos experimentales en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en los diferentes centros:

Tabla 6.81.- Tabla resumen de medias de los diferentes grupos experimentales en los diferentes centros en las variables componentes de la madurez vocacional considerada como actitud hacia la elección profesional.

	URBANO Brianda de Mendoza		RURAL Yunquera de Henares		RURAL Sacedón	
	Antes programa	Después programa	Antes programa	Después programa	Antes programa	Después programa
Implicación en la elección profesional	4,62	5,31	4,00	6,07	4,10	6,24
Orientación hacia el trabajo	5,69	7,81	4,36	7,18	5,62	8,07
Independencia en la toma de decisiones	4,65	6,85	4,18	6,79	5,31	7,17
Preferencia por determinados factores	4,27	4,19	4,00	4,64	4,24	4,79
Precisión en la concepción del mundo del trabajo	4,00	4,94	3,46	4,96	4,31	5,45

Por tanto, podemos decir con respecto a la hipótesis inicialmente formulada, que en vista a los datos obtenidos y anteriormente comentados, confirmamos parcialmente la hipótesis 1.2., expresando que la aplicación del POPR permite cambios positivos, incrementando los valores de la actitud, y por tanto mejorando la actitud hacia la elección profesional, en cuanto a **implicación en la elección profesional, orientación hacia el mundo laboral e**

independencia en la toma de decisiones; mientras que la ***preferencia hacia algunos empleos o precisión en el concepto del mundo laboral*** sólo muestran variaciones positivas en algún centro aislado, por lo que no puede hablarse de cambios generales.

Igualmente, aceptamos parcialmente la hipótesis 2.2, expresando que la aplicación del POPR produce resultados equitativos, es decir igualmente favorables al grupo experimental en los centros ubicados en contextos rurales como en el centro ubicado en el contexto urbano, de acuerdo con los resultados positivos en los tres centros en las dimensiones ***implicación hacia la elección profesional, orientación hacia el mundo del trabajo e independencia en la toma de decisiones***, y no se encuentran diferencias significativas en el alumnado sometido al programa en función del contexto donde está ubicado el centro (rural o urbano) en cuatro de sus cinco dimensiones (***orientación hacia el mundo del trabajo, independencia en la toma de decisiones y precisión en el concepto del mundo laboral***).

5.3.- Resultado de la eficacia del Programa de Orientación Profesional con respecto a la madurez vocacional entendida como desarrollo de Competencias para la elección profesional.

Las hipótesis que relacionan la eficacia del programa de orientación profesional con el desarrollo de madurez vocacional, entendida como competencias para la elección profesional, y la posible incidencia del entorno rural o urbano en dicha eficacia, ha sido formulada de la siguiente manera:

Hipótesis 1.3.: *La aplicación del programa de orientación profesional POPR, produce cambios positivos, en el alumnado sometido al programa, en madurez vocacional (competencias relacionadas con la elección profesional):*

Hipótesis 2.3: *La aplicación del POPR produce resultados similares, para el alumnado sometido al programa, en madurez vocacional (competencias relacionadas con la elección profesional), en centros ubicados en entornos rurales con respecto a otros centros ubicados en entornos urbanos.*

La madurez vocacional entendida como competencias para la elección profesional, ha sido valoradas por la prueba CMI, de Crites, en su versión adaptada de Álvarez, M, y constan de cinco subescalas:

- *Autoconocimiento o autoevaluación*
- *Información ocupacional*
- *Selección de metas en la elección ocupacional (conocimiento de competencias de determinados empleos)*
- *Planificación de la elección ocupacional*
- *Resolución de problemas*

La tarea para el sujeto es seleccionar tras plantear una situación determinada, cuál de las cinco estrategias es la adecuada para resolver la situación. La prueba consta de 30 enunciados o situaciones, seis enunciados por subescala.

Para analizar la influencia del programa de orientación profesional se han procedido a realizar análisis de varianza del grado de competencia percibida de cada una de las escalas, considerando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, considerando el nivel de confianza como un 95%.

En primer lugar se expresan los resultados obtenidos por los indicadores de las cinco subescalas precitadas en función de la condición de los sujetos evaluados (experimental –sobre los que es aplicado el programa de orientación- o control), tomando como base toda la muestra.

Posteriormente, se expresan en función de la localización del centro (urbano o rural), los valores de los indicadores centrando dicho análisis en la pertenencia al grupo experimental, previa determinación de la existencia de diferencias entre grupo experimental y control en cada uno de los tres centros considerados.

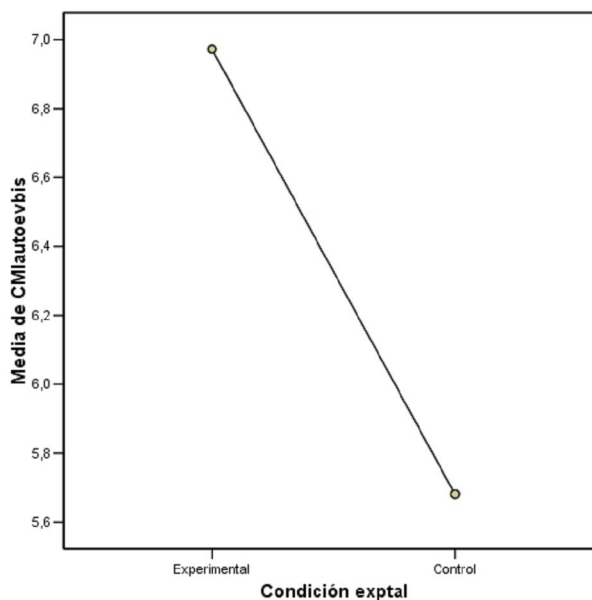
Tabla 6.82. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoconocimiento) tras la aplicación del programa.

Descriptivos Autoevaluaciónbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	6,972	1,2357	,1184	6,738	7,207	4	10
Control	69	5,681	,9154	,1102	5,461	5,901	5	8
Total	178	6,472	1,2852	,0963	6,282	6,662	4	10

Tabla 6.83. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoconocimiento) tras la aplicación del programa.

ANOVA Autoevaluación					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	70,457	1	70,457	55,882	,000
Intra-grupos	221,903	176	1,261		
Total	292,360	177			

Gráfico 6.27. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoconocimiento) tras la aplicación del programa.



Como se aprecia en el cuadro anterior, existe diferencia significativa en **autoconocimiento** o **autoevaluación** tras aplicar el programa de orientación profesional ($F = 55,882$, tabla 6.83), a favor del grupo experimental, siendo las varianzas desiguales, y al menos la varianza de uno de ellos es cero, por lo que no se ha podido proceder a someter al análisis a una prueba robusta.

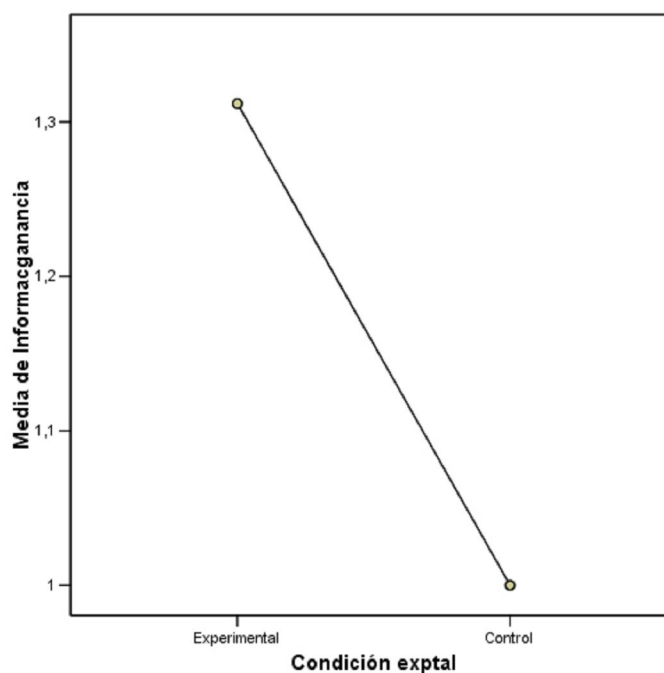
Tabla 6.84. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos Ganancia información								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	1,31	,847	,081	1,15	1,47	-1	4
Control	69	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
Total	178	1,19	,679	,051	1,09	1,29	-1	4

Tabla 6.85. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre el momento anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA Ganancia información					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,111	1	4,111	9,349	,003
Intra-grupos	77,394	176	,440		
Total	81,506	177			

Gráfico 6.28. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Con respecto a la dimensión de **información ocupacional**, hay que recurrir a la ganancia relativa en este indicador entre los momentos anterior y posterior al desarrollo del programa de orientación profesional, para comprobar que existen diferencias entre el grupo experimental y control ($F = 9,35$, tabla 6.85), a favor del grupo experimental, aunque igualmente las varianzas son desiguales, y al menos la varianza de uno de ellos es cero, por lo que no se ha podido proceder a someter al análisis a una prueba robusta.

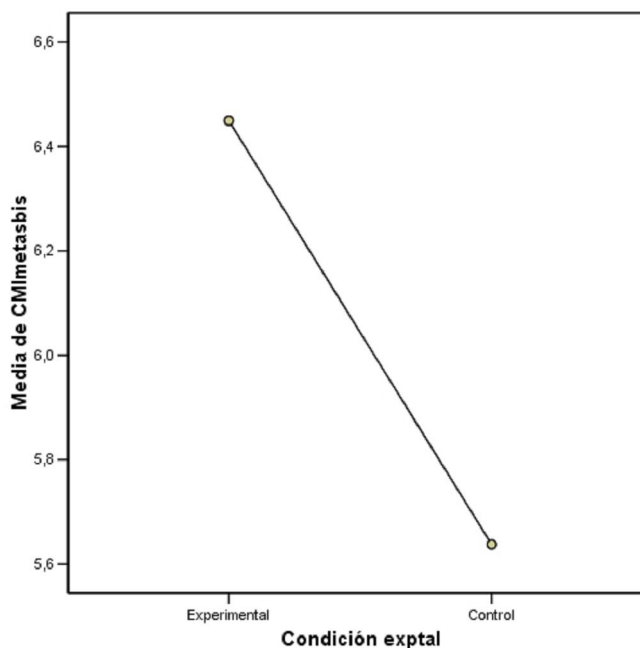
Tabla 6.86. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa.

Descriptivos Selección de metas bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	6,450	1,3228	,1267	6,198	6,701	4	9
Control	69	5,638	,8220	,0990	5,440	5,835	4	7
Total	178	6,135	1,2184	,0913	5,955	6,315	4	9

Tabla 6.87. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa.

ANOVA Selección de metas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,850	1	27,850	20,865	,000
Intra-grupos	234,915	176	1,335		
Total	262,764	177			

Gráfico 6.29. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa.



Como puede apreciarse en el gráfico y tablas anteriores, existe diferencia significativa entre grupo experimental y control, a favor del primero ($F = 20,86$, tabla 6.87) en la dimensión de **selección de metas** tras aplicar el programa de orientación profesional, siendo las varianzas desiguales.

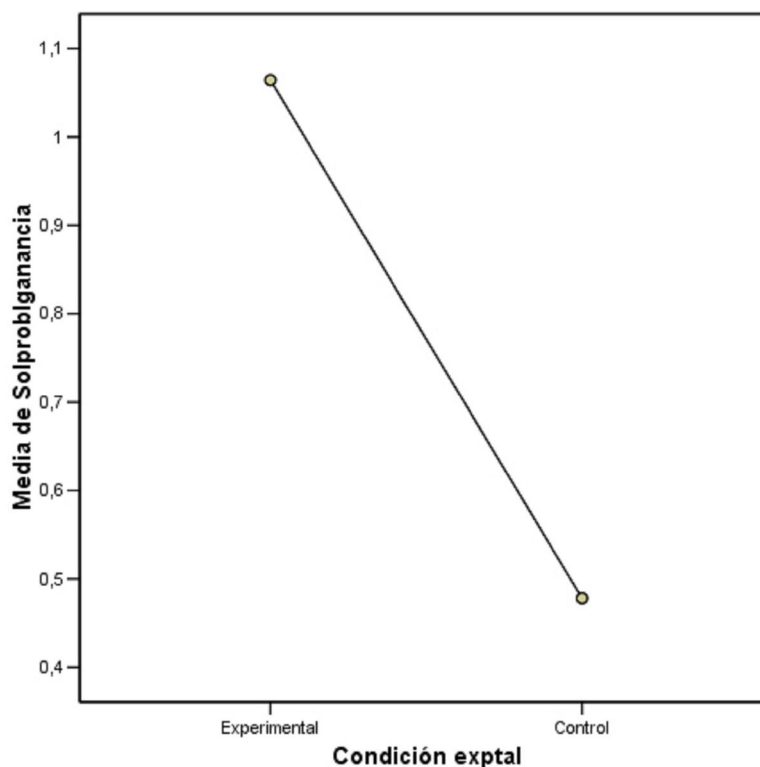
Tabla 6.88. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos Ganancia soluc problema								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	1,06	,993	,095	,88	1,25	-4	4
Control	69	,48	,933	,112	,25	,70	-1	2
Total	178	,84	1,009	,076	,69	,99	-4	4

Tabla 6.89. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA Ganancia soluc problema					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,507	1	14,507	15,403	,000
Intra-grupos	165,768	176	,942		
Total	180,275	177			

Gráfico 6.30. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



De los datos del gráfico y tablas anteriores se deduce que tras la aplicación del programa de orientación profesional, existe diferencia significativa a favor del grupo experimental ($F = 15,40$, tabla 6.89), en detrimento del grupo control, en la dimensión **solución de problemas**, habiendo procedido a emplear la ganancia en la variable como referencia, ya que inicialmente ya existía diferencia significativa entre grupo experimental y control antes de aplicar el programa.

Considerando los centros de manera independiente, podemos afirmar que:

Tabla 6.90. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)

Descriptivos(a) Autoevaluaciónbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	7,346	1,3119	,1819	6,981	7,711	5	10
Control	24	5,708	,9546	,1949	5,305	6,111	5	8
Total	76	6,829	1,4272	,1637	6,503	7,155	5	10

a Centro = 1

Tabla 6.91. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza)

ANOVA(a) Autoevaluación					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	44,049	1	44,049	29,980	,000
Intra-grupos	108,728	74	1,469		
Total	152,776	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.31. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

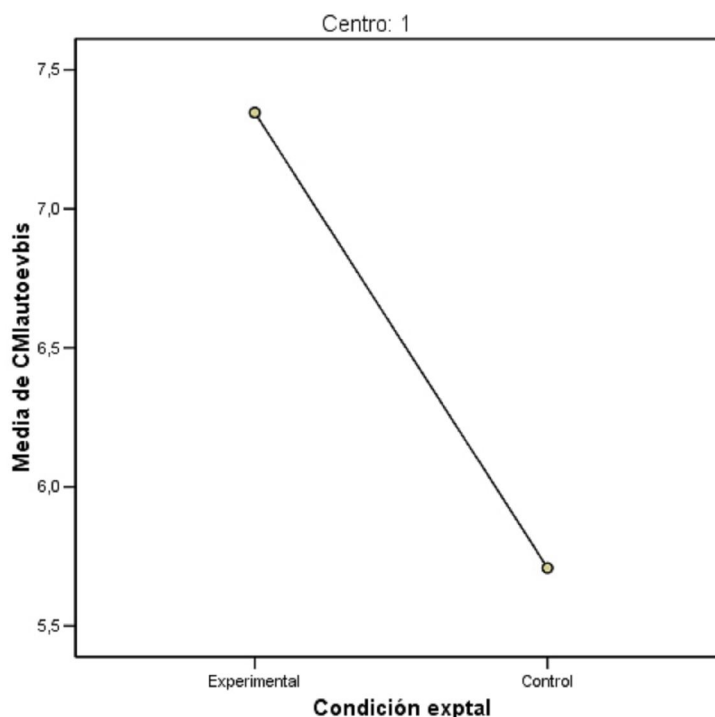


Tabla 6.92. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) Autoevaluación								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	6,107	,9560	,1807	5,736	6,478	4	8
Control	25	5,600	,8165	,1633	5,263	5,937	5	8
Total	53	5,868	,9207	,1265	5,614	6,122	4	8

a Centro = 2

Tabla 6.93. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) Autoevaluación					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,397	1	3,397	4,259	,044
Intra-grupos	40,679	51	,798		
Total	44,075	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.32. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

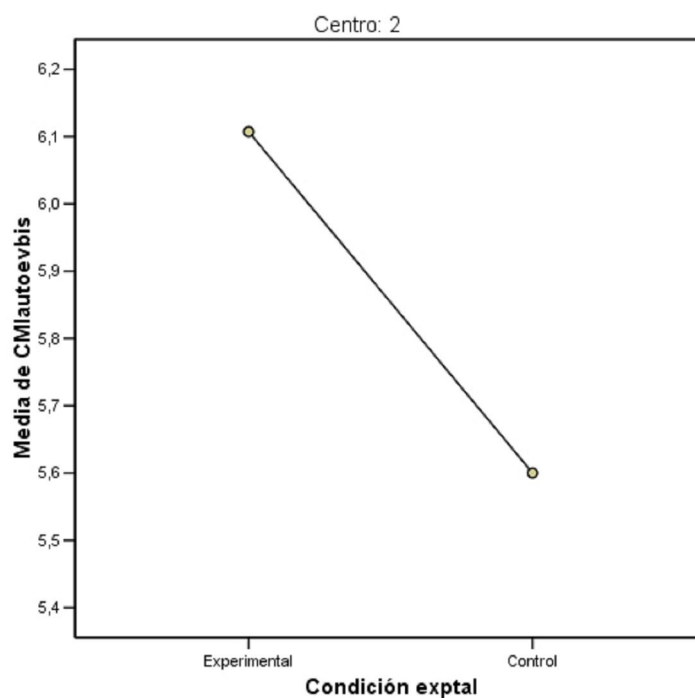


Tabla 6.94. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) Autoevaluación								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	7,138	,9151	,1699	6,790	7,486	6	9
Control	20	5,750	1,0195	,2280	5,273	6,227	5	8
Total	49	6,571	1,1726	,1675	6,235	6,908	5	9
a Centro = 3								

Tabla 6.95. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) Autoevaluación					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,802	1	22,802	24,808	,000
Intra-grupos	43,198	47	,919		
Total	66,000	48			
a Centro = 3					

Gráfico 6.33. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

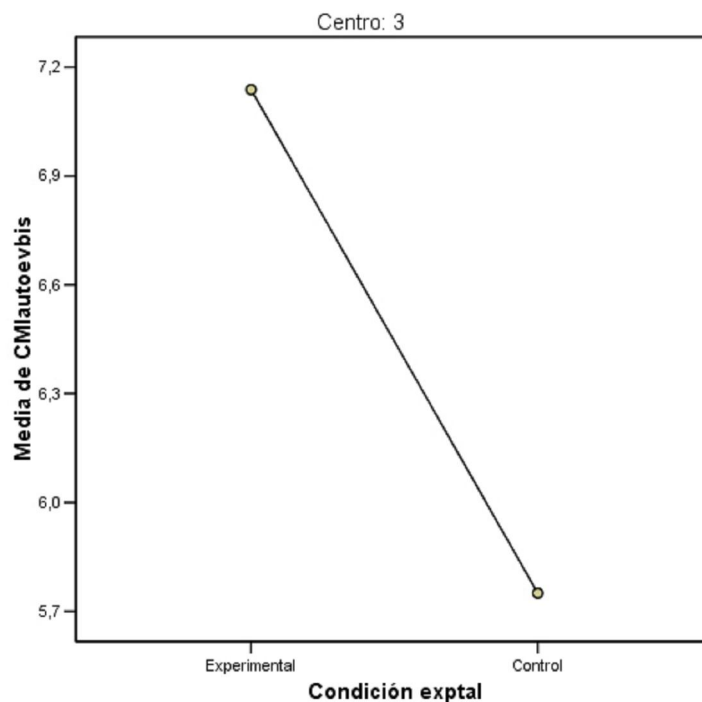


Tabla 6.96. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) Ganancia autoev								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	,96	,793	,150	,66	1,27	-1	3
Control	25	,04	1,098	,220	-,41	,49	-2	2
Total	53	,53	1,049	,144	,24	,82	-2	3

a Centro = 2

Tabla 6.97. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) Ganancia autoev					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,283	1	11,283	12,530	,001
Intra-grupos	45,924	51	,900		
Total	57,208	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.34. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

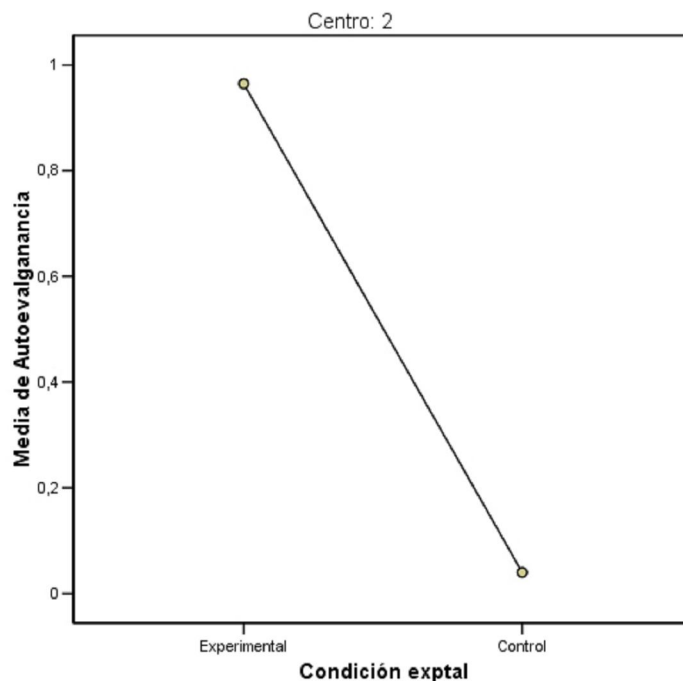


Tabla 6.98. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Autoevbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	7,34	0,754	0,112	5,04	7,54	4	7
Rural	57	6,62	0,987	0,123	5,43	7,02	4	7
Total	109	6,98	0,843	0,065	5,66	7,02	4	7

Tabla 6.99. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Autoevbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	23,448	1	23,448	0,921	,125
Intra-grupos	77,567	107	0,234		
Total	78,453	108			

De los cuadros anteriores, se deduce que analizando por centros los resultados, se observa diferencia significativa en la dimensión **autoconocimiento**, entre grupo experimental y control, tras la aplicación del programa de orientación profesional, a favor del grupo experimental en los tres centros: urbano, Brianda (F = 29,98, tabla 6.91); rural, Yunquera (F = 4,26, tabla 6.93); y rural, Sacedón (F = 24,81, tabla 6.95); aunque hay que observar que el nivel de significación en el caso del centro rural Yunquera es de 0,044, y aunque cumpliendo las condiciones, se ha procedido a analizar los efectos de la ganancia de la variable, observando su significación entre ambos grupos (F = 12,53, tabla 6.97).

Analizando los centros en función del contexto donde se ubican, no obtenemos diferencias significativas entre centros ubicados en contextos urbanos y centros ubicados en contextos rurales en la dimensión de **autoconocimiento** (F = 0.921 p = .125, tabla 6.99).

Tabla 6.100. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) Información ocupacionalbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	4,865	1,2685	,1759	4,512	5,219	3	7
Control	24	5,500	1,1795	,2408	5,002	5,998	4	7
Total	76	5,066	1,2684	,1455	4,776	5,356	3	7

a Centro = 1

Tabla 6.101. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) Información ocupacional					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,613	1	6,613	4,291	,042
Intra-grupos	114,058	74	1,541		
Total	120,671	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.35. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

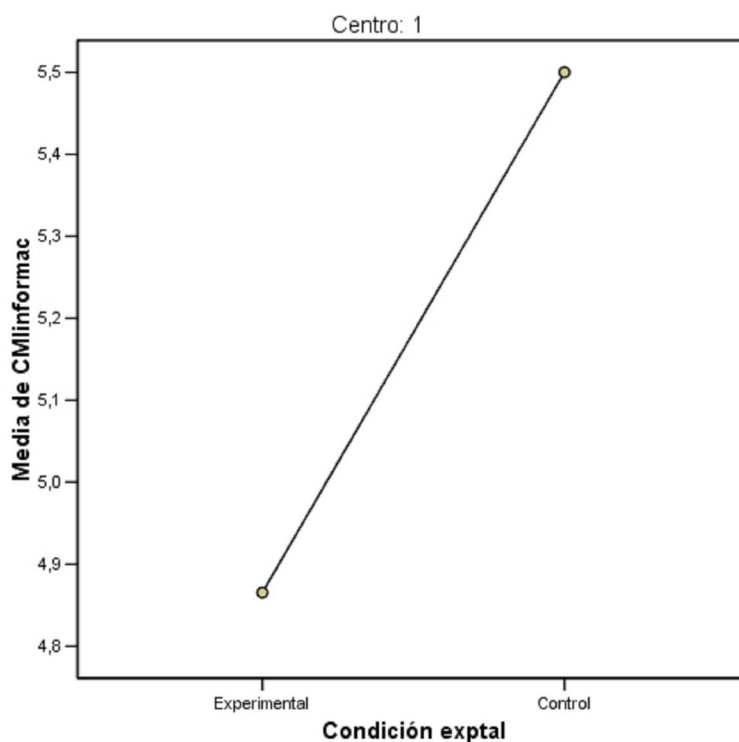


Tabla 6.102. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

(a) Ganancia información								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	1,56	1,056	,146	1,26	1,85	-1	4
Control	24	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
Total	76	1,38	,909	,104	1,17	1,59	-1	4

a Centro = 1

Tabla 6.103. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) Ganancia información					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,107	1	5,107	6,651	,012
Intra-grupos	56,827	74	,768		

Total	61,934	75		
a Centro = 1				

Tabla 6.104. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Informacbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	4,86	1,234	0,344	4,55	5,05	4	7
Rural	57	4,88	1,143	0,678	4,45	5,34	4	7
Total	109	4,87	2,123	0,875	4,55	5,34	4	7

Tabla 6.105. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (información ocupacional) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Informacbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,654	1	0,654	0,568	,345
Intra-grupos	123,3434	107	1,152		
Total	122,4352	108			

De los cuadros anteriores, se deduce que la dimensión **información ocupacional**, sólo se producen diferencias significativas entre grupo experimental y control, tras la aplicación del programa de orientación profesional, en el centro urbano, Brianda ($F = 4,29$, tabla 6.101), aunque el nivel de significación, al ser de 0,042, se ha procedido a tomar como referencia la variable ganancia en información ocupacional, demostrándose igualmente significativa ($F = 6,65$, tabla 6.103), aunque en este caso con varianzas desiguales, y sin posibilidad de aplicar pruebas robustas para la igualdad de medias, al ser al menos una varianza cero.

Analizando los centros en función del contexto donde se ubican, no obtenemos diferencias significativas entre centros ubicados en contextos urbanos y centros ubicados en contextos rurales en la dimensión de **información ocupacional** ($F = 0.568$ $p = .345$, tabla 6.105).

Tabla 6.106. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) Selección de metas bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	6,481	1,5529	,2153	6,048	6,913	4	9
Control	24	5,625	,8754	,1787	5,255	5,995	4	7
Total	76	6,211	1,4266	,1636	5,885	6,537	4	9

a Centro = 1

Tabla 6.107. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) Selección de metas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,026	1	12,026	6,329	,014
Intra-grupos	140,606	74	1,900		
Total	152,632	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.36 Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

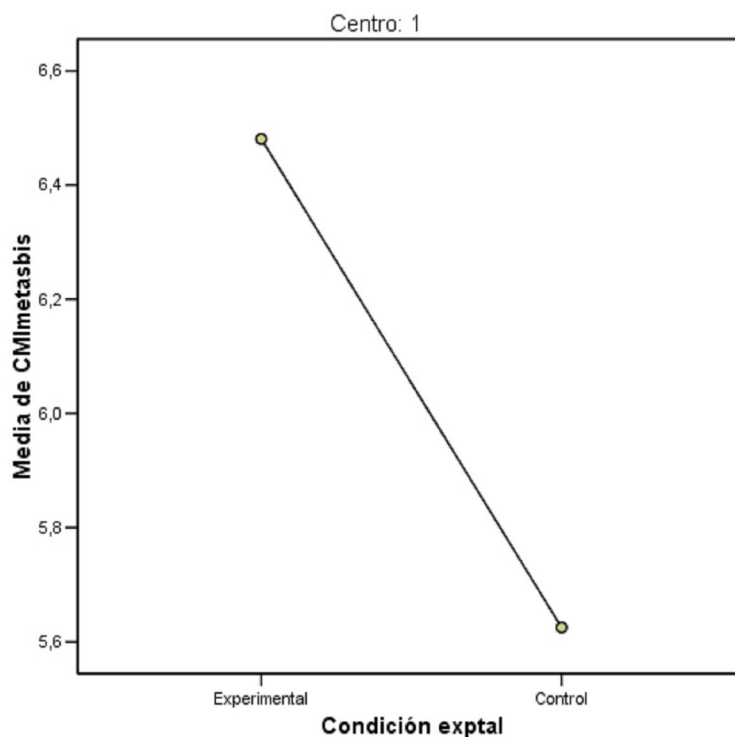


Tabla 6.108. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) Selección de metas bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	6,966	,7311	,1358	6,687	7,244	6	8
Control	20	5,700	,8013	,1792	5,325	6,075	5	7
Total	49	6,449	,9802	,1400	6,167	6,731	5	8

a Centro = 3

Tabla 6.109. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) Selección de metas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,957	1	18,957	32,798	,000
Intra-grupos	27,166	47	,578		
Total	46,122	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.37 Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

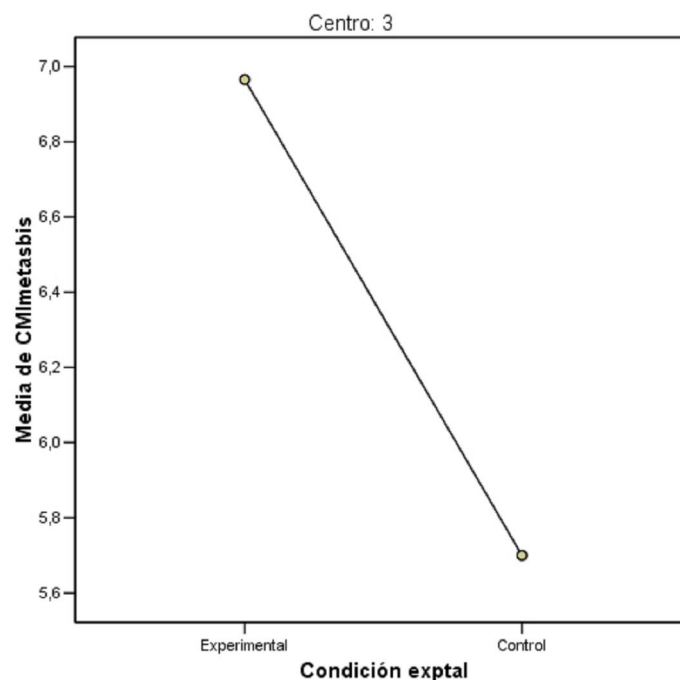


Tabla 6.110. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) Ganancia metas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	1,18	,772	,146	,88	1,48	0	3
Control	25	,44	,917	,183	,06	,82	-2	1
Total	53	,83	,914	,126	,58	1,08	-2	3

a Centro = 2

Tabla 6.111. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) Ganancia metas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,205	1	7,205	10,131	,002
Intra-grupos	36,267	51	,711		

Total	43,472	52		
a Centro = 2				

Gráfico 6.38 Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

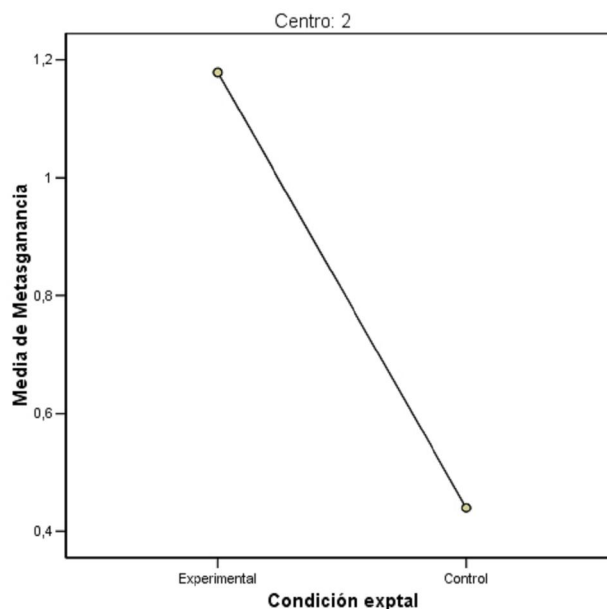


Tabla 6.112. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Selemetasbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	6,48	1,234	0,109	4,34	6,35	4	7
Rural	57	6,65	0,965	0,543	4,03	7,87	4	7
Total	109	6,56	1,345	0,235	4,03	7,87	4	7

Tabla 6.113. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Selemetasbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	21,456	1	21,456	9,150	,632
Intra-grupos	234,678	107	2,345		
Total	246,742	108			

Con respecto a la dimensión **selección de metas**, de los cuadros anteriores se deduce que, existe diferencia significativa entre grupo experimental y grupo control en los tres centros, tras la aplicación del programa de orientación profesional, a favor del experimental: urbano, Brianda ($F = 6,33$, tabla 6.107), y rural, Sacedón ($F = 32,80$, tabla 6.109). Con respecto al centro rural, Yunquera, al no resultar significativas las diferencias entre grupo control y experimental, se ha procedido a recurrir a la ganancia relativa en la variable entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, obteniendo en este caso diferencia significativa a favor del grupo experimental ($F = 10,13$, tabla 6.111).

Analizando los centros en función del contexto donde se ubican, no obtenemos diferencias significativas entre centros ubicados en contextos urbanos y centros ubicados en contextos rurales en la dimensión de **selección de metas** ($F = 9,150$ $p = .632$, tabla 6.113).

Tabla 6.114. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (planificación de la elección) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Planibis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	4,05	1,321	0,112	4,01	5,59	4	6
Rural	57	4,11	0,997	0,123	4,05	5,56	4	6
Total	109	4,08	1,345	0,065	4,01	5,59	4	6

Tabla 6.115. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (planificación de la elección) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Planibis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,345	1	0,345	2,974	,136
Intra-grupos	12,456	107	0,116		
Total	12,562	108			

Con respecto a la dimensión **planificación de la elección**, no encontramos diferencias significativas a favor de ninguno de los grupos (experimental o control) en ninguno de los tres centros considerados.

Analizando los centros en función del contexto donde se ubican, tampoco obtenemos diferencias significativas entre centros ubicados en contextos urbanos y centros ubicados en contextos rurales en la dimensión de **planificación de la elección** ($F = 2,974$ $p = .136$, tabla 6.115).

Tabla 6.116. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) antes de la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) Solución de problemas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	5,862	,8334	,1548	5,545	6,179	4	7
Control	20	4,850	,9881	,2209	4,388	5,312	3	6
Total	49	5,449	1,0219	,1460	5,155	5,742	3	7

a Centro = 3

Tabla 6.117. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) antes de la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) Solución de problemas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,124	1	12,124	14,996	,000
Intra-grupos	37,998	47	,808		
Total	50,122	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.39. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) antes de la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

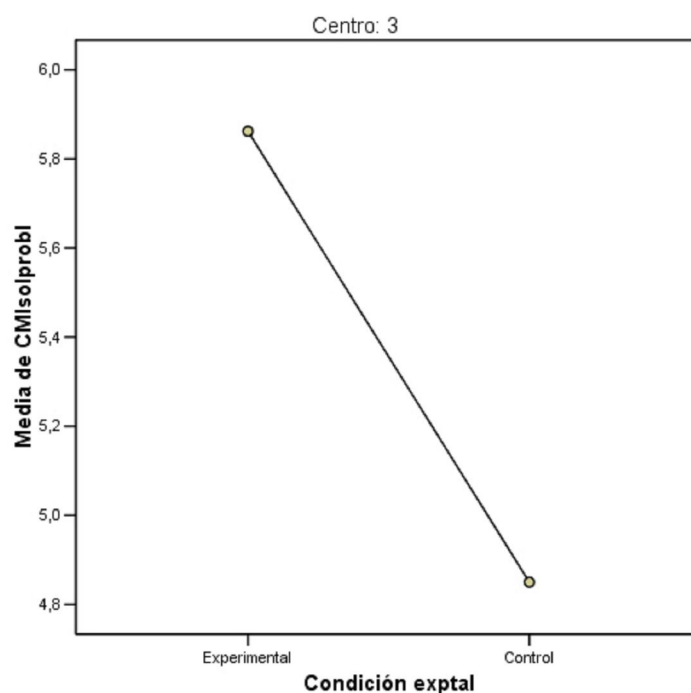


Tabla 6.118. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) Solución de problemas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	6,250	1,3844	,1920	5,865	6,635	3	9
Control	24	5,458	,9771	,1994	5,046	5,871	4	8
Total	76	6,000	1,3166	,1510	5,699	6,301	3	9

a Centro = 1

Tabla 6.119. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) Solución de problemas						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	10,292	1	10,292	6,362	,014	
Intra-grupos	119,708	74	1,618			
Total	130,000	75				

a Centro = 1

Gráfico 6.40. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

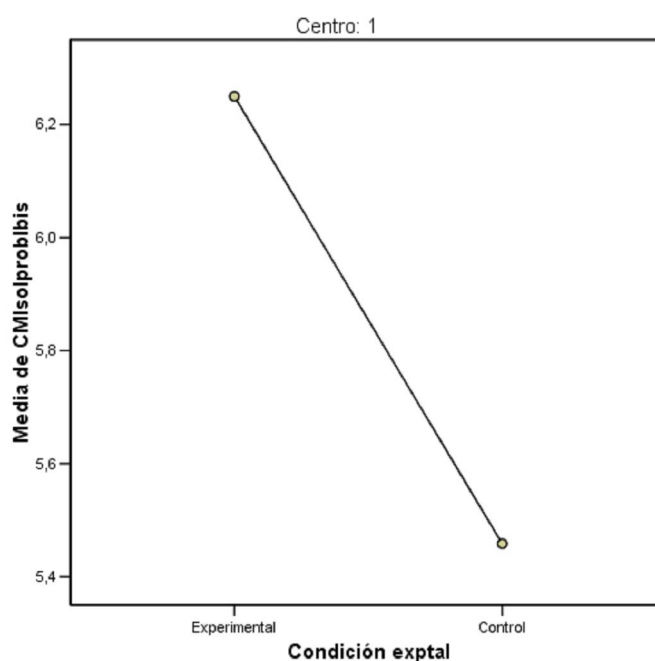


Tabla 6.120. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) Solución de problemas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	6,464	1,2615	,2384	5,975	6,953	4	9
Control	25	5,360	,9950	,1990	4,949	5,771	4	8
Total	53	5,943	1,2621	,1734	5,596	6,291	4	9

a Centro = 2

Tabla 6.121. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) Solución de problemas						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	16,106	1	16,106	12,310	,001	
Intra-grupos	66,724	51	1,308			
Total	82,830	52				

a Centro = 2

Gráfico 6.41. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

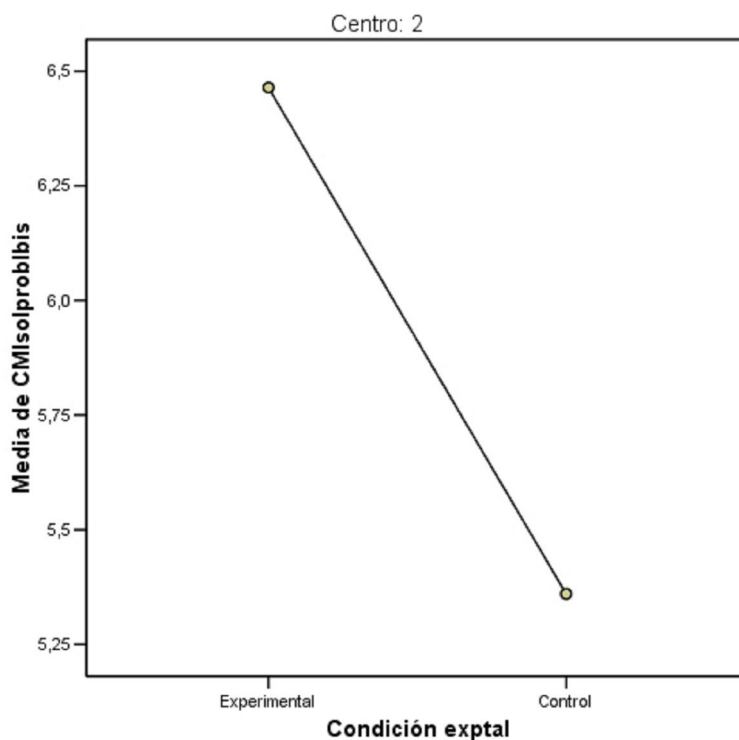


Tabla 6.122. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) Solución de problemas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	6,793	,8610	,1599	6,466	7,121	5	8
Control	20	5,350	,8751	,1957	4,940	5,760	4	7
Total	49	6,204	1,1177	,1597	5,883	6,525	4	8

a Centro = 3

Tabla 6.123. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) Solución de problemas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	24,651	1	24,651	32,813	,000
Intra-grupos	35,309	47	,751		
Total	59,959	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.42. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

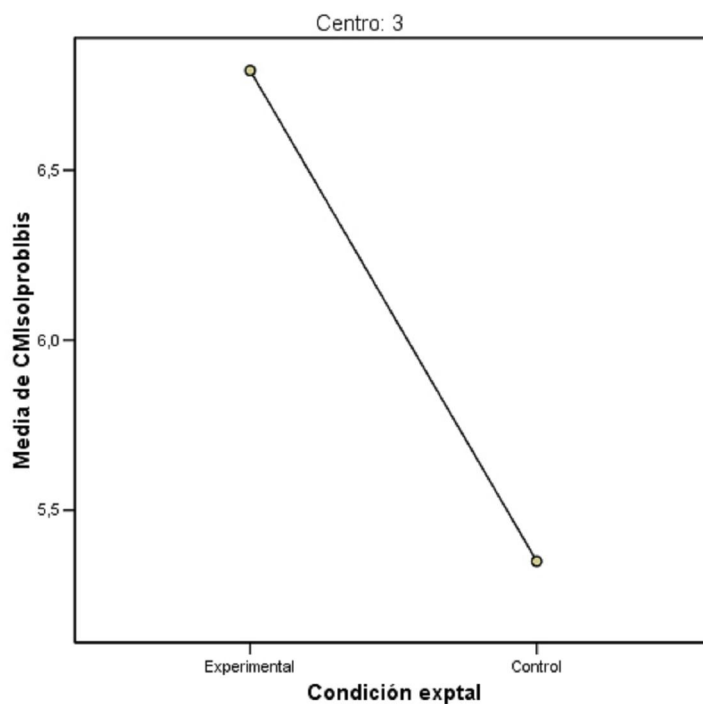


Tabla 6.124. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) Ganancia soluc problema								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	,93	,458	,085	,76	1,11	0	2
Control	20	,50	,889	,199	,08	,92	-1	2
Total	49	,76	,693	,099	,56	,95	-1	2

a Centro = 3

Tabla 6.125. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) Ganancia soluc problema					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,199	1	2,199	4,954	,031
Intra-grupos	20,862	47	,444		
Total	23,061	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.43. Diferencia de medias en competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

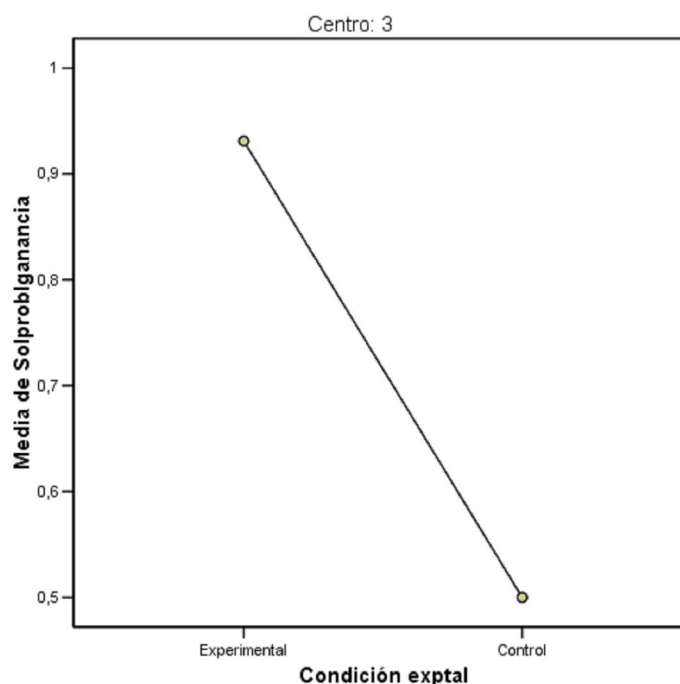


Tabla 6.126. Descriptivos competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Solprobbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	6,25	1,345	0,896	4,25	6,87	4	7
Rural	57	6,62	1,456	0,234	4,78	6,98	4	7
Total	109	6,47	1,654	0,567	4,25	6,98	4	7

Tabla 6.127. ANOVA competencias relacionadas con la elección profesional (solución de problemas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Solprobbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,567	1	14,567	1,263	,232
Intra-grupos	1234,321	107	11,535		
Total	1233,346	108			

De los cuadros anteriores, se deduce que con respecto a la dimensión **solución de problemas**, existen diferencias significativas entre grupo experimental y control tras la aplicación del programa de orientación profesional, a favor del grupo experimental: urbano, Brianda (F = 6,36, tabla 6.119); rural, Yunquera (F = 12,31, tabla 6.121); y rural, Sacedón (F = 32,81, tabla 6.123).

Si bien queremos subrayar, el caso del centro rural, Sacedón, que inicialmente ya arroja diferencia significativa antes del programa (F = 14,99, tabla 6.117), por lo que lo lógico para comprobar la evolución de la variable es proceder a analizar la significatividad de la ganancia relativa, arrojando un valor la F del ANOVA de 4,95 (tabla 6.125), con un nivel de significación de 0,031, aunque la prueba de igualdad de varianzas ha dado un resultado significativo, indicativo de igualdad de varianzas.

La aplicación de una prueba robusta de igualdad de medias, como la de Welch, que arroja un valor de 0,057, permite sostener, con ciertas reservas derivadas de la proximidad de los valores a la zona estadística de rechazo, en función de la probabilidad del resultado, que la dimensión de **solución de problemas** manifiesta una tendencia relativa a la mejora tras la aplicación del programa de orientación profesional en el centro rural, Sacedón.

Analizando los centros en función del contexto donde se ubican, no obtenemos diferencias significativas entre centros ubicados en contextos urbanos y centros ubicados en contextos rurales en la dimensión de **solución de problemas** ($F = 1,263$ $p = .232$, tabla 6.127).

Si analizamos las diferencias de medias obtenidas por los grupos experimentales en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en los diferentes centros, podemos apreciar los resultados según se indican en la tabla siguiente:

Tabla 6.128.- Tabla resumen de medias de los diferentes grupos experimentales en los diferentes centros en las variables componentes de la madurez vocacional considerada como competencias relacionadas con la elección profesional.

	URBANO Brianda de Mendoza		RURAL Yunquera de Henares		RURAL Sacedón	
	Antes programa	Después programa	Antes programa	Después programa	Antes programa	Después programa
Autoevaluación	6,24	7,34	5,102	6,107	6,08	7,138
Información ocupacional	3,36	4,86	3,29	3,68	3,32	3,70
Selección metas	5,33	6,48	5,20	6,34	5,79	6,96
Planificación elección	3,23	3,74	3,35	3,67	3,12	3,50
Resolución problemas	5,12	6,25	5,34	6,46	5,86	6,79

Como resumen, puede concluirse con respecto a la madurez vocacional, entendida como competencias en la elección profesional, que el programa de orientación profesional parece mostrar su efectividad para la mejora de las dimensiones **autoconocimiento**, **información ocupacional**, **selección de metas** y **resolución de problemas** a favor del grupo experimental, no existiendo variación significativa en la dimensión **planificación de la elección**.

Así mismo, tomando en consideración los centros independientemente, encontramos diferencias significativas a favor del grupo experimental en las dimensiones **autoconocimiento** (los tres centros), **información ocupacional** (solo en el centro ubicado en el contexto urbano), **selección de metas** (los tres centros), y **resolución de problemas** (los tres centros). Para la dimensión **planificación de la elección profesional** no se han encontrado diferencias significativas a favor de ninguno de los grupos en los diferentes centros considerados. Analizando la muestra global de alumnos en función del contexto donde se ubica el centro (rural o urbano), no encontramos diferencias significativas entre contextos a favor o en contra de ninguno de ellos.

Estos antecedentes nos llevan a concluir que podemos confirmar parcialmente la hipótesis 1.3, expresando que la aplicación del POPR mejora algunas dimensiones de la **competencia relacionada con la elección profesional**, entre otras **autoconocimiento**, **información ocupacional**, **selección de metas** y **resolución de problemas**.

Con respecto a la hipótesis 2.3, a la vista de los resultados, aceptamos parcialmente la misma, al asegurar que se producen cambios a favor del grupo experimental en los tres centros seleccionados en las dimensiones de **autoconocimiento**, **selección de metas**, **resolución de problemas**, sin que existan diferencias a favor de ninguno de los dos contextos considerados en ninguna de las dimensiones.

5.4.- Resultado de la eficacia del Programa de Orientación Profesional con respecto a las expectativas de Autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera.

Las hipótesis que han intentado comprobar la eficacia del programa de orientación profesional con las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera y la posible incidencia del entorno rural o urbano en esta relación han sido las siguientes:

Hipótesis 1.4.: *La aplicación del programa de orientación profesional POPR, produce cambios positivos, en el alumnado sometido al programa, en expectativas de autoeficacia:*

Hipótesis 2.4: *La aplicación del POPR produce resultados similares, para el alumnado sometido al programa, en expectativas de autoeficacia, en centros ubicados en entornos rurales con respecto a otros centros ubicados en entornos urbanos.*

La autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera ha sido evaluada mediante la prueba AETDC, de Lozano, S., prueba con 30 ítems y que constan de cinco subescalas, además de contabilizar la puntuación del total de la prueba:

- *Autoconocimiento o autoevaluación*
- *Selección de metas*
- *Planificación de la toma de decisiones*
- *Resolución de conflictos*
- *Información ocupacional*

La tarea para el sujeto consiste en seleccionar el grado de capacidad para desarrollar una determinada actividad o tarea propuesta en cada uno de los enunciados, mediante una escala de likert con siete posibilidades (desde ninguna a mucha habilidad).

Nótese que las dimensiones de la escala que mide la variable considerada, son las mismas que las dimensiones contenidas en la variable Madurez Vocacional, entendida como competencias relacionadas con la elección profesional, si bien las expectativas de autoeficacia constituyen un componente cognitivo, y por tanto con una carga eminentemente actitudinal, hacia la eficacia en la toma de decisiones para la carrera en este caso; mientras que las competencias constituyen un conjunto de conocimientos, procedimientos y destrezas y actitudes, que el sujeto pone en juego a la hora de tomar una decisión académica o profesional, por lo que ambos enfoques son complementarios y contribuyen a observar diferencias en el proceso complejo de toma de decisiones.

Para analizar la influencia del programa de orientación profesional se han procedido a realizar análisis de varianza del grado de capacidad percibido de cada subescala, y de la escala considerada global, considerando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, considerando el nivel de confianza como un 95%.

En primer lugar se expresan los resultados obtenidos por los indicadores de las cinco subescalas precitadas en función de la condición de los sujetos evaluados (experimental –sobre los que es aplicado el programa de orientación- o control), tomando como base toda la muestra.

Posteriormente, se expresan en función de la localización del centro (urbano o rural), los valores de los indicadores centrando dicho análisis en la pertenencia al grupo experimental, previa determinación de la existencia de diferencias entre grupo experimental y control en cada uno de los tres centros considerados.

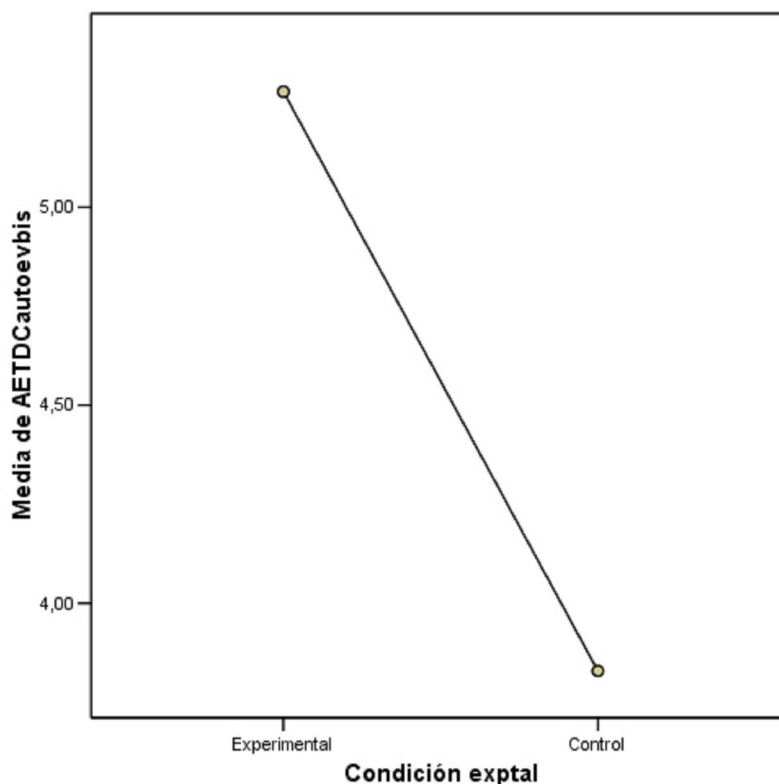
Tabla 6.129. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa.

Descriptivos AETDCautoevbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	5,2917	,51462	,04929	5,1940	5,3894	3,80	6,60
Control	69	3,8290	,72052	,08674	3,6559	4,0021	3,00	5,40
Total	178	4,7247	,93371	,06998	4,5866	4,8628	3,00	6,60

Tabla 6.130. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa.

ANOVA AETDCautoevbis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	90,407	1	90,407	248,989	,000
Intra-grupos	63,905	176	,363		
Total	154,311	177			

Gráfico 6.44. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa.



Como se puede apreciar en las tablas y gráfico anteriores, se produce una mejora de resultados en la variable **autoconocimiento** relacionada con la autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera, tras la aplicación del programa de orientación profesional, a favor del grupo experimental ($F = 248,99$, tabla 6.130), con desigualdad de varianzas.

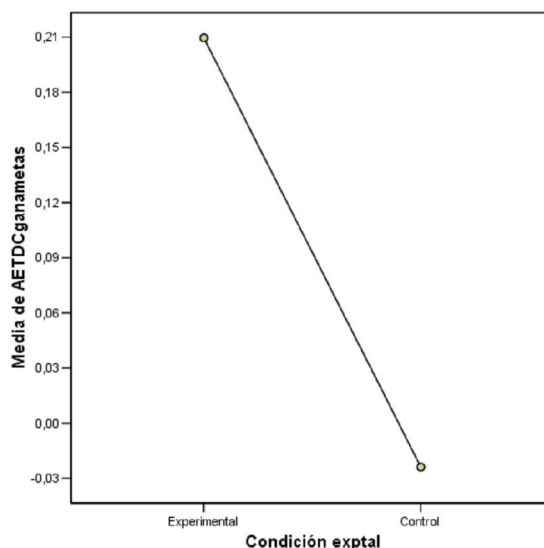
Tabla 6.131. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos AETDCganametas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	,2096	,10151	,00972	,1903	,2289	-,03	,63
Control	69	-,0239	,17378	,02092	-,0656	,0179	-,27	,36
Total	178	,1191	,17578	,01318	,0931	,1451	-,27	,63

Tabla 6.132. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA AETDCganametas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,303	1	2,303	127,977	,000
Intra-grupos	3,167	176	,018		
Total	5,469	177			

Gráfico 6.45. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como se puede apreciar en las tablas y gráfico anteriores, se produce una mejora de resultados en la variable **selección de metas** relacionada con la autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera, tomando en consideración la ganancia relativa en la variable entre los momentos anterior y posterior al programa, a favor del grupo experimental ($F = 127,98$, tabla 6.132), con desigualdad de varianzas. Se ha tomado en consideración la ganancia relativa como consecuencia de la existencia de diferencias significativas entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa como después de la aplicación del mismo.

Tabla 6.133. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

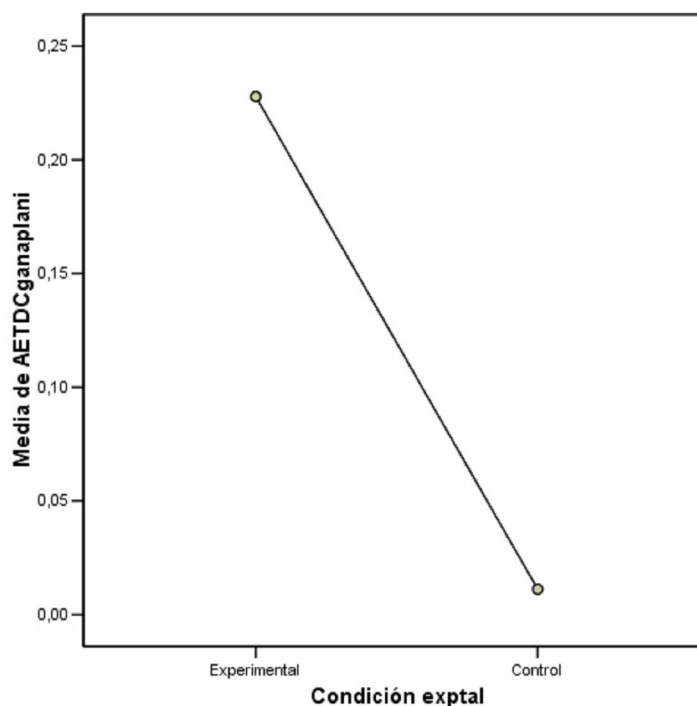
Descriptivos AETDCganaplani								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	,2278	,09013	,00863	,2107	,2449	,03	,48
Control	69	,0112	,19133	,02303	-,0348	,0571	-,36	,37
Total	178	,1438	,17385	,01303	,1181	,1695	-,36	,48

Tabla 6.134. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA AETDCganaplani					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.

Inter-grupos	1,983	1	1,983	103,668	,000
Intra-grupos	3,367	176	,019		
Total	5,350	177			

Gráfico 6.46. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como se puede apreciar en las tablas y gráfico anteriores, se produce una mejora de resultados en la variable **planificación** relacionada con la autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera, tomando en consideración la ganancia relativa en la variable entre los momentos anterior y posterior al programa, a favor del grupo experimental ($F = 103,67$, tabla 6.134), con desigualdad de varianzas. Se ha tomado en consideración la ganancia relativa como consecuencia de la existencia de diferencias significativas entre

los grupos experimental y control antes de aplicar el programa como después de la aplicación del mismo.

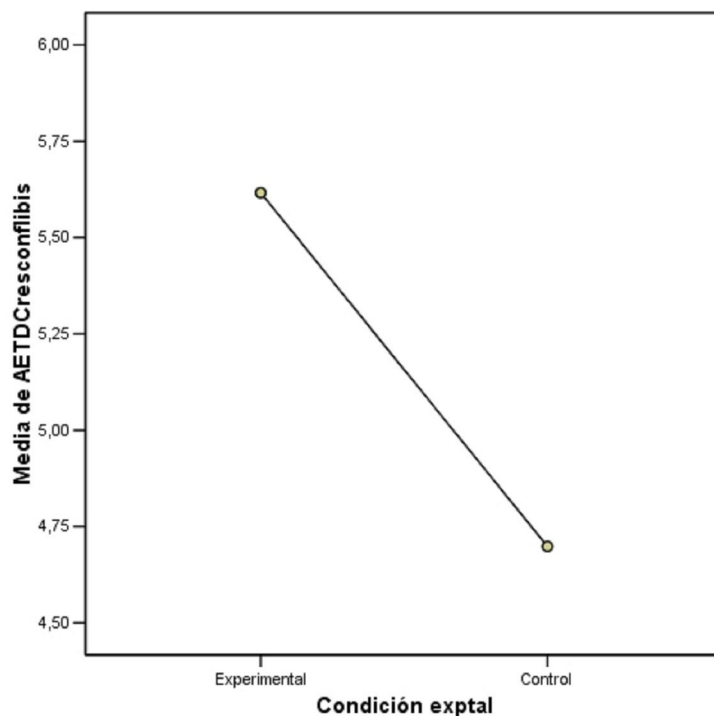
Tabla 6.135. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa.

Descriptivos AETDCresconflibis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	5,6162	,45953	,04401	5,5290	5,7035	4,50	6,50
Control	69	4,6981	,51073	,06148	4,5754	4,8208	3,50	5,83
Total	178	5,2603	,65597	,04917	5,1633	5,3573	3,50	6,50

Tabla 6.136. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa.

ANOVA AETDCresconflibis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	35,618	1	35,618	154,620	,000
Intra-grupos	40,543	176	,230		
Total	76,162	177			

Gráfico 6.47. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa.



Como se puede apreciar en las tablas y gráfico anteriores, se produce una mejora de resultados en la variable **resolución de conflictos** relacionada con la autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera, tras la aplicación del programa de orientación profesional, a favor del grupo experimental ($F = 154,62$, tabla 6.136).

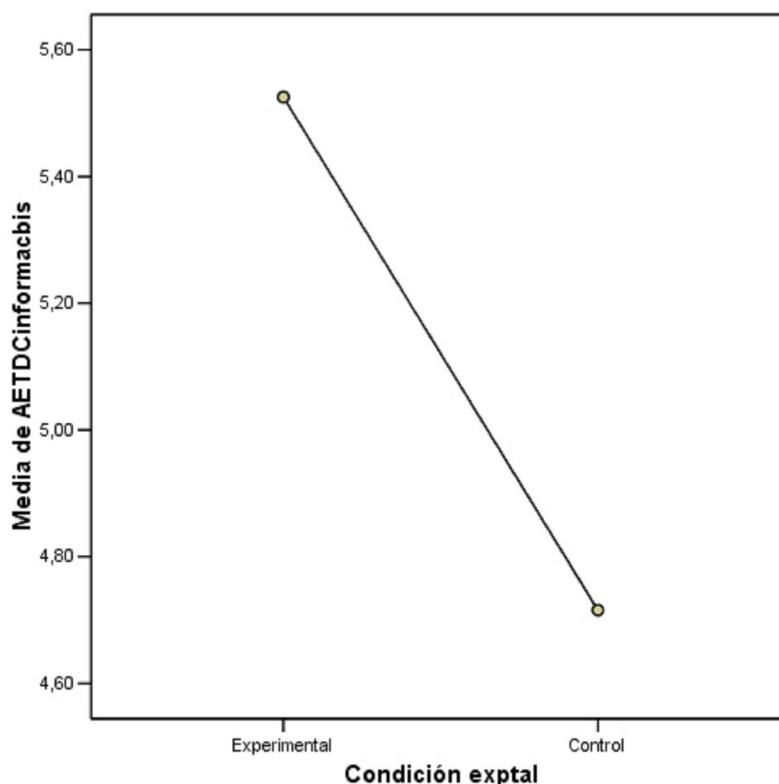
Tabla 6.137. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa.

Descriptivos AETDC Información bis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	5,5252	,47287	,04529	5,4355	5,6150	3,63	6,38
Control	69	4,7156	,59404	,07151	4,5729	4,8583	3,75	6,25
Total	178	5,2114	,65460	,04906	5,1146	5,3082	3,63	6,38

Tabla 6.138. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa.

ANOVA AETDCganainforma					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,698	1	27,698	101,252	,000
Intra-grupos	48,146	176	,274		
Total	75,844	177			

Gráfico 6.48. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como se puede apreciar en las tablas y gráfico anteriores, se produce una mejora de resultados en la variable **información** relacionada con la autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera, tras la aplicación del programa de orientación profesional, a favor del grupo experimental ($F = 101,25$, tabla 6.138), con desigualdad de varianzas.

Tabla 6.139. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

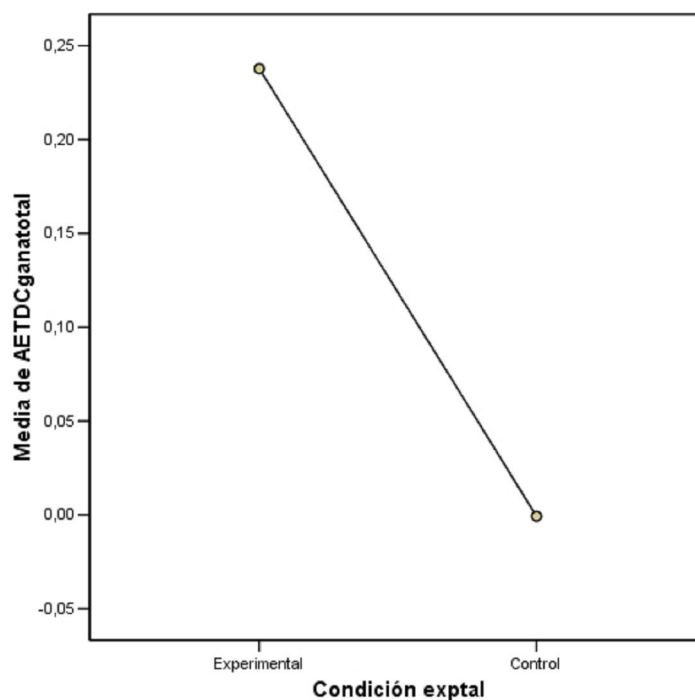
Descriptivos AETDCganatotal	
--------------------------------	--

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	,2378	,05674	,00543	,2270	,2485	,13	,42
Control	69	-,0008	,12031	,01448	-,0297	,0281	-,17	,25
Total	178	,1453	,14528	,01089	,1238	,1668	-,17	,42

Tabla 6.140. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA AETDCganatotal					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,404	1	2,404	317,666	,000
Intra-grupos	1,332	176	,008		
Total	3,736	177			

Gráfico 6.49. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como se puede apreciar en las tablas y gráfico anteriores, se produce una mejora de resultados en la variable autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera analizada globalmente la puntuación total de la escala, tomando en consideración la ganancia relativa en la variable entre los momentos anterior y posterior al programa, a favor del grupo experimental ($F = 317,67$, tabla 6.140), con desigualdad de varianzas. Se ha tomado en consideración la ganancia relativa como consecuencia de la existencia de diferencias significativas entre los grupos experimental y control antes de aplicar el programa como después de la aplicación del mismo.

Tabla 6.141. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) AETDCautoevbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	5,2885	,52156	,07233	5,1433	5,4337	4,00	6,60
Control	24	3,8750	,76172	,15549	3,5534	4,1966	3,00	5,40
Total	76	4,8421	,89462	,10262	4,6377	5,0465	3,00	6,60

a Centro = 1

Tabla 6.142. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) AETDCautoevbis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	32,807	1	32,807	89,196	,000
Intra-grupos	27,218	74	,368		
Total	60,025	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.50. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

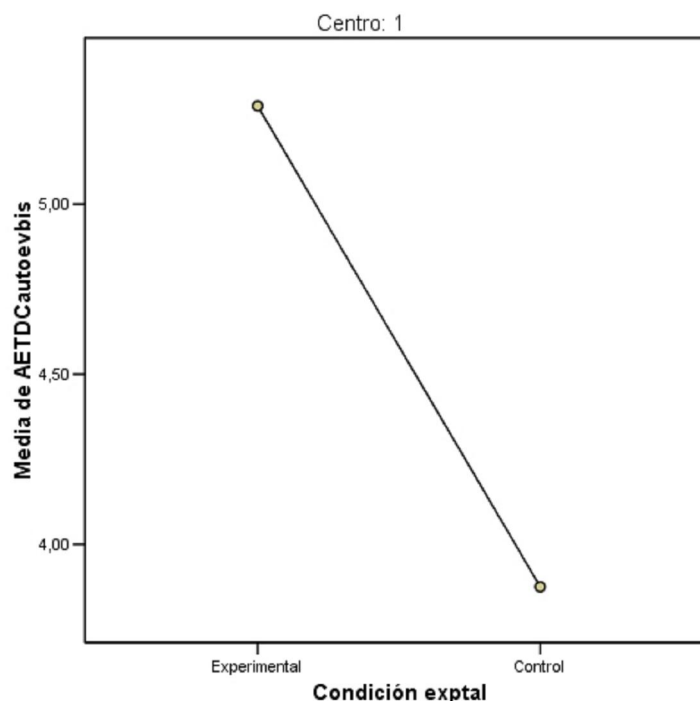


Tabla 6.143. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) AETDCautoevbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	5,1000	,57478	,10862	4,8771	5,3229	3,80	6,00
Control	25	3,7840	,68049	,13610	3,5031	4,0649	3,00	5,40
Total	53	4,4792	,90837	,12477	4,2289	4,7296	3,00	6,00

a Centro = 2

Tabla 6.144. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) AETDCautoevbis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,874	1	22,874	58,230	,000
Intra-grupos	20,034	51	,393		
Total	42,907	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.51. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

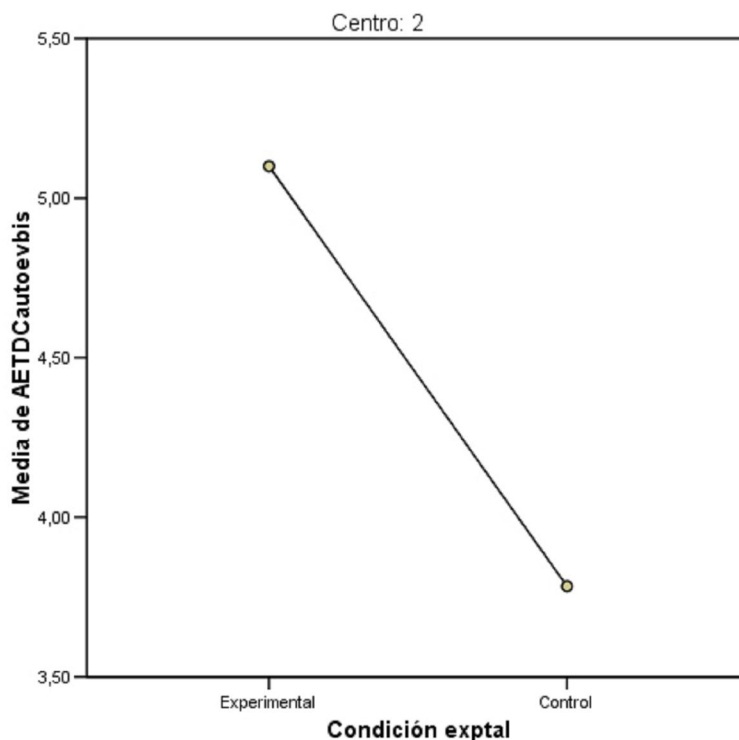


Tabla 6.145. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) AETDCganauto								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	,3055	,12163	,02259	,2592	,3518	,09	,63
Control	20	-,0198	,23061	,05157	-,1277	,0881	-,27	,53
Total	49	,1727	,23616	,03374	,1049	,2406	-,27	,63

a Centro = 3

Tabla 6.146. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) AETDCganauto					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,252	1	1,252	41,317	,000
Intra-grupos	1,425	47	,030		
Total	2,677	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.52. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

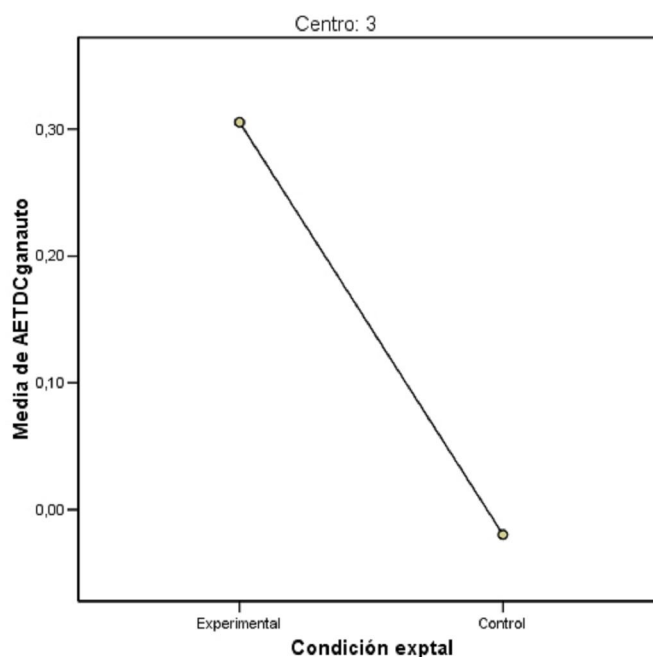


Tabla 6.147. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Autoevbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	5,2885	,52156	,07233	5,1433	5,4337	4,00	6,60
Rural	57	5,2947	,51284	,06793	5,1587	5,4308	3,80	6,20
Total	109	5,2917	,51462	,04929	5,1940	5,3894	3,80	6,60

Tabla 6.148. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (autoevaluación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Autoevbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,001	1	0,001	0,004	,950
Intra-grupos	28,601	107	0,267		
Total	28,603	108			

Como se puede apreciar en las tablas y gráficos anteriores, puede afirmarse que el programa de orientación profesional aplicado, genera mayores efectos en el grupo experimental en los tres centros en la variable **autoconocimiento** relacionada con la autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera. Así en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) encontramos diferencias significativas ($F = 89,20$, tabla 6.142) tras la aplicación del programa, con desigualdad de varianzas. En el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), también encontramos diferencias significativas tras la aplicación del programa ($F = 58,23$, tabla 6.144).

En el centro 3 (rural, Sacedón), encontramos diferencias significativas, recurriendo en este caso a la ganancia relativa en la variable entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa ($F = 41,31$, tabla 6.146), con desigualdad de varianzas, tomando la decisión de recurrir a la ganancia relativa por la existencia de diferencias significativas en los momentos anterior ($p = 0.041$) como posterior a la aplicación del programa.

Si considerados la muestra en función del contexto donde están ubicados los centros educativos (rural o urbano), podemos determinar que no se producen diferencias entre ninguno de los contextos considerados en la dimensión **autoconocimiento** ($F = 0,004$ $p = .950$, tabla 6.148).

Tabla 6.149. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) AETDCganametas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	,1829	,10671	,01480	,1532	,2126	-,03	,44
Control	24	-,0113	,18543	,03785	-,0896	,0670	-,27	,36
Total	76	,1216	,16292	,01869	,0844	,1588	-,27	,44

a Centro = 1

Tabla 6.150. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) AETDCganametas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,619	1	,619	33,402	,000
Intra-grupos	1,372	74	,019		
Total	1,991	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.53. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativas entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

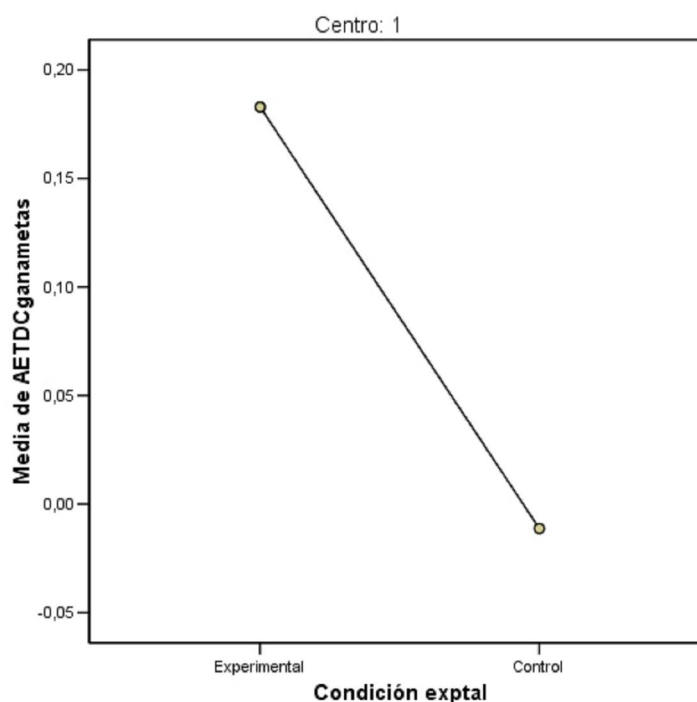


Tabla 6.151. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) AETDCganametas								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	,2124	,09539	,01803	,1754	,2494	,10	,63
Control	25	-,0296	,16468	,03294	-,0975	,0384	-,27	,36
Total	53	,0983	,17921	,02462	,0489	,1477	-,27	,63

a Centro = 2

Tabla 6.152. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) AETDCganametas					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,773	1	,773	43,998	,000
Intra-grupos	,897	51	,018		
Total	1,670	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.54. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

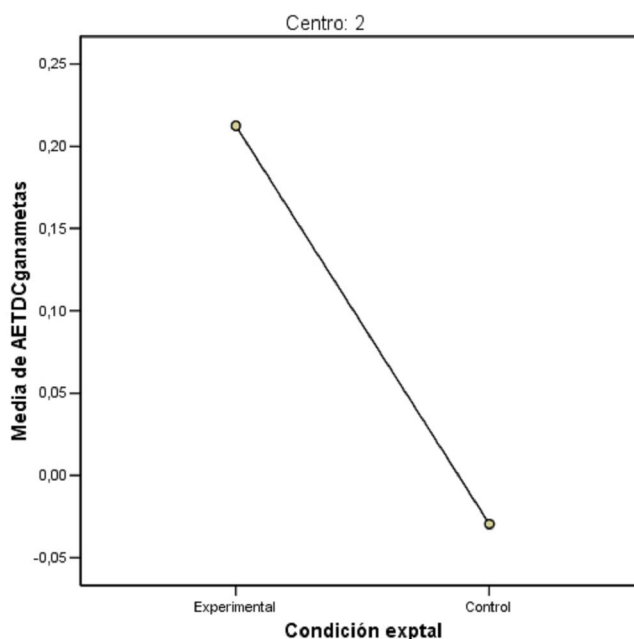


Tabla 6.153. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) AETDCselemetasbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	5,7172	,45203	,08394	5,5453	5,8892	4,80	6,60
Control	20	4,1200	,74946	,16758	3,7692	4,4708	3,40	6,00
Total	49	5,0653	,98521	,14074	4,7823	5,3483	3,40	6,60

a Centro = 3

Tabla 6.154. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) AETDCselemetasbis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	30,198	1	30,198	86,577	,000
Intra-grupos	16,393	47	,349		
Total	46,591	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.55. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

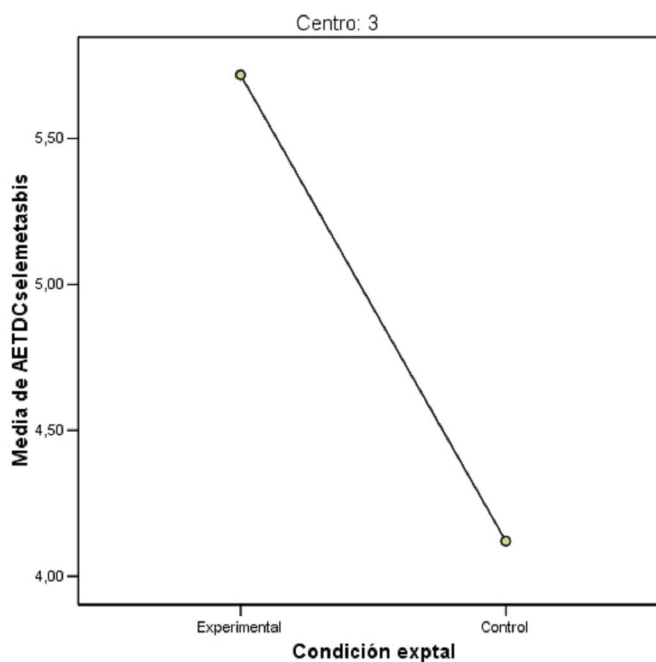


Tabla 6.155. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Selemetasbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	6,1731	,49946	,06926	6,0340	6,3121	4,60	7,20
Rural	57	5,6982	,43280	,05733	5,5834	5,8131	4,80	6,60
Total	109	5,9248	,52124	,04993	5,8258	6,0237	4,60	7,20

Tabla 6.156. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (selección de metas) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Selemetasbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,131	1	6,131	28,262	,089
Intra-grupos	23,212	107	0,217		
Total	29,343	108			

Como se puede apreciar en las tablas y gráficos anteriores, puede afirmarse que el programa de orientación profesional aplicado, genera mayores efectos en el grupo experimental en los tres centros en la variable **selección de metas** relacionada con la autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera.

Así en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) encontramos diferencias significativas ($F = 33,40$, tabla 6.150), con desigualdad de varianzas, tomando en consideración la ganancia relativa en la variable, al existir diferencias significativas en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

En el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), también encontramos diferencias significativas ($F = 44,00$, tabla 6.152), con desigualdad de varianzas, y tomando en consideración la ganancia relativa en la variable, al existir diferencias significativas en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

En el centro 3 (rural, Sacedón), encontramos diferencias significativas, tras la aplicación del programa ($F = 86,58$, tabla 6.154).

Si considerados la muestra en función del contexto donde están ubicados los centros educativos (rural o urbano), podemos determinar que no se producen diferencias entre ninguno de los contextos considerados en la dimensión **selección de metas** ($F = 28,26$ $p = .089$, tabla 6.156).

Tabla 6.157. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) AETDCplanibis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	5,9199	,45433	,06300	5,7934	6,0464	4,83	6,83
Control	24	4,4236	,65197	,13308	4,1483	4,6989	3,50	6,17
Total	76	5,4474	,87229	,10006	5,2480	5,6467	3,50	6,83

a Centro = 1

Tabla 6.158. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) AETDCplanibis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	36,763	1	36,763	133,989	,000	
Intra-grupos	20,304	74	,274			
Total	57,067	75				

A Centro = 1

Gráfico 6.56. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

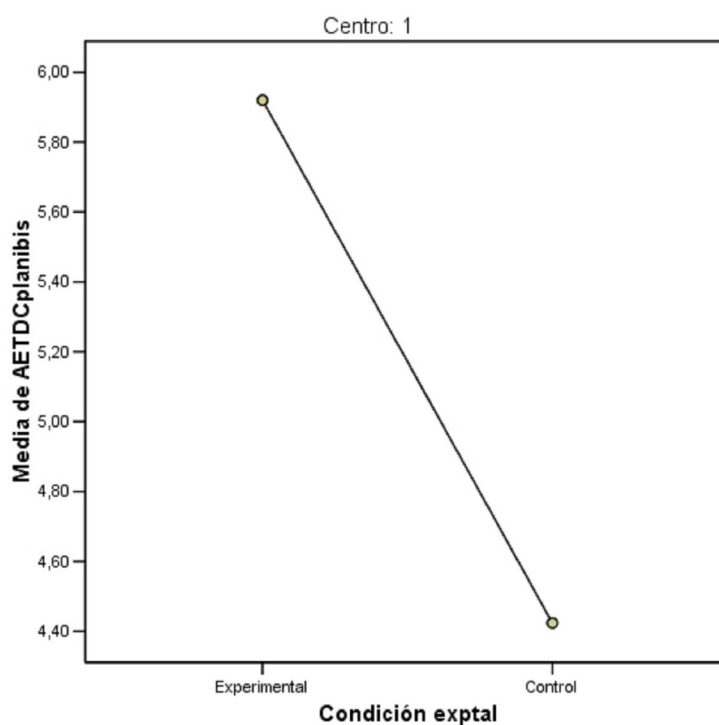


Tabla 6.159. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) AETDCganaplani								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	,1889	,03621	,00684	,1749	,2030	,13	,30
Control	25	,0017	,19267	,03853	-,0778	,0813	-,36	,37
Total	53	,1006	,16345	,02245	,0556	,1457	-,36	,37

a Centro = 2

Tabla 6.160. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) AETDCganaplani					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,463	1	,463	25,485	,000
Intra-grupos	,926	51	,018		
Total	1,389	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.57. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

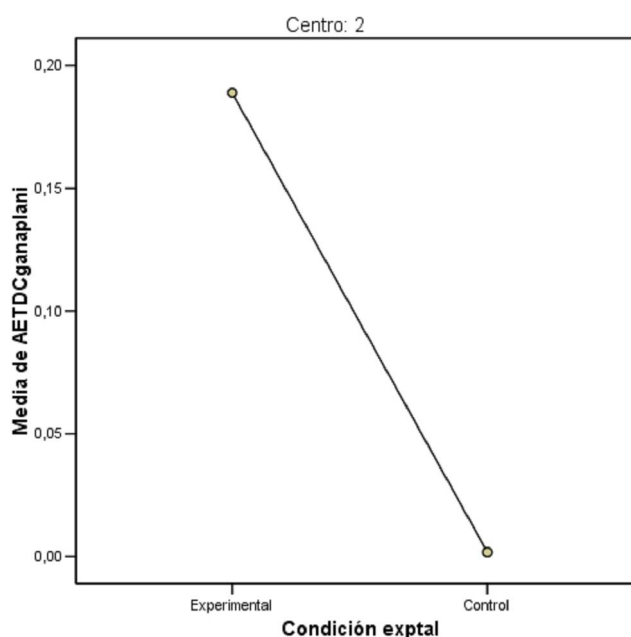


Tabla 6.161. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) AETDCganaplani								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	,2133	,06032	,01120	,1904	,2363	,11	,36
Control	20	,0253	,18616	,04163	-,0618	,1125	-,32	,37
Total	49	,1366	,15671	,02239	,0916	,1816	-,32	,37

a Centro = 3

Tabla 6.162. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) AETDCganaplani					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,418	1	,418	25,862	,000
Intra-grupos	,760	47	,016		
Total	1,179	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.58. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

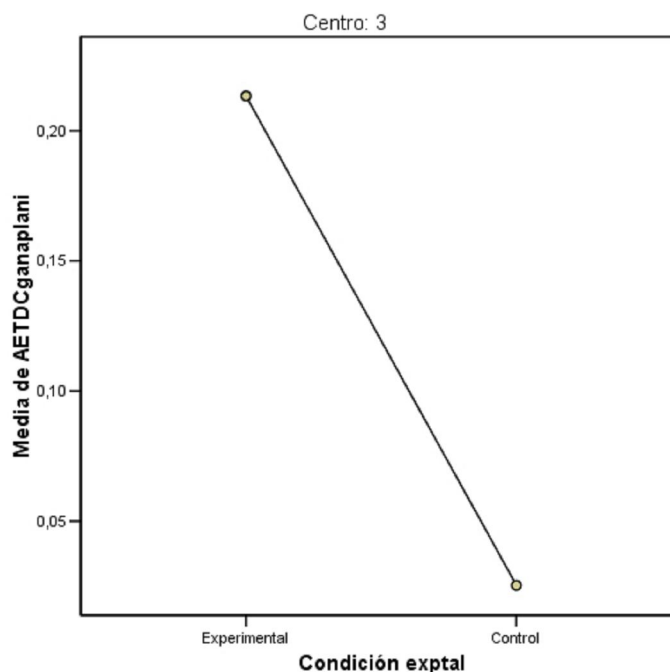


Tabla 6.163. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Planibis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	5,9199	,45433	,06300	5,7934	6,0464	4,83	6,83
Rural	57	5,9094	,40345	,05344	5,8023	6,0164	5,00	7,00
Total	109	5,9144	,42650	,04085	5,8334	5,9953	4,83	7,00

Tabla 6.164. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (planificación) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Planibis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,003	1	0,003	0,016	,898
Intra-grupos	19,642	107	0,184		
Total	19,645	108			

Como se puede apreciar en las tablas y gráficos anteriores, puede afirmarse que el programa de orientación profesional aplicado, genera mayores efectos en el grupo experimental en los tres centros en la dimensión **planificación** relacionada con la autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera. Así en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) encontramos diferencias

significativas ($F = 133,99$, tabla 6.158) tras la aplicación del programa. En el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), también encontramos diferencias significativas ($F = 25,48$, tabla 6.160), con desigualdad de varianzas, tomando en consideración la ganancia relativa en la variable, al existir diferencias significativas en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa. En el centro 3 (rural, Sacedón), encontramos diferencias significativas, ($F = 25,86$, tabla 6.162), con desigualdad de varianzas, tomando la decisión de recurrir a la ganancia por la existencia de diferencias significativas en los momentos anterior como posterior a la aplicación del programa.

Si considerados la muestra en función del contexto donde están ubicados los centros educativos (rural o urbano), podemos determinar que no se producen diferencias entre ninguno de los contextos considerados en la dimensión **planificación** ($F = 0,016$ $p = .898$, tabla 6.164).

Tabla 6.165. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) AETDCganaconfli								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	,2742	,12429	,01724	,2396	,3088	,07	,69
Control	24	,0112	,17739	,03621	-,0637	,0861	-,30	,50
Total	76	,1912	,18789	,02155	,1482	,2341	-,30	,69

a Centro = 1

Tabla 6.166. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) AETDCganaconfli					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,136	1	1,136	55,622	,000
Intra-grupos	1,512	74	,020		
Total	2,648	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.59. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (urbano, Brianda de Mendoza).

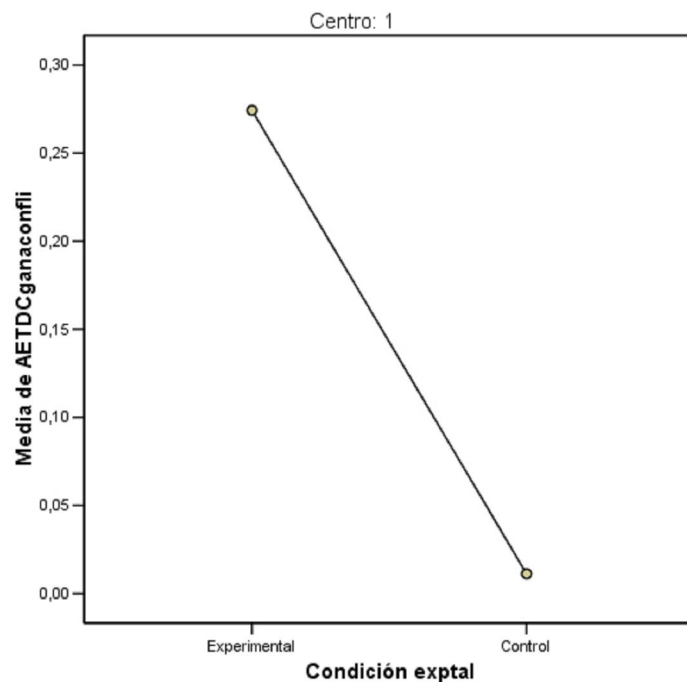


Tabla 6.167. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) AETDCresconflibis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	5,7143	,46449	,08778	5,5342	5,8944	5,00	6,50
Control	25	4,6733	,49178	,09836	4,4703	4,8763	3,50	5,83
Total	53	5,2233	,70631	,09702	5,0286	5,4180	3,50	6,50

a Centro = 2

Tabla 6.168. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) AETDCresconflibis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,311	1	14,311	62,760	,000
Intra-grupos	11,630	51	,228		
Total	25,941	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.60. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

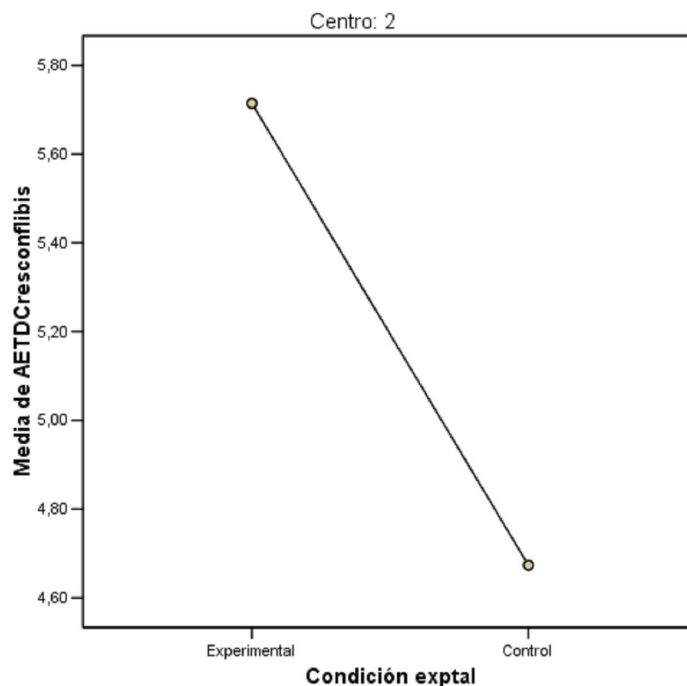


Tabla 6.169. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) AETDCresconflibis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	5,7586	,41924	,07785	5,5991	5,9181	4,67	6,50
Control	20	4,7333	,51128	,11432	4,4940	4,9726	3,50	5,83
Total	49	5,3401	,68208	,09744	5,1442	5,5361	3,50	6,50

a Centro = 3

Tabla 6.170. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) AETDCresconflibis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,443	1	12,443	59,144	,000
Intra-grupos	9,888	47	,210		
Total	22,331	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.61. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

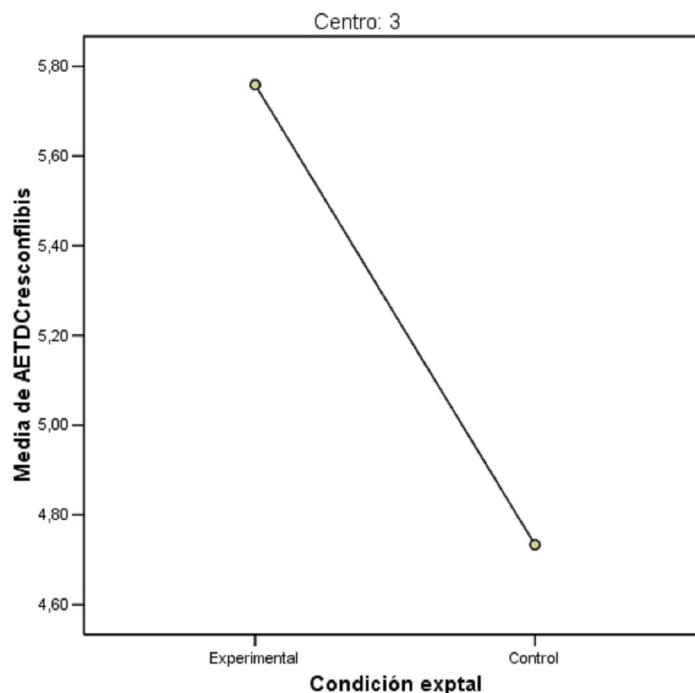


Tabla 6.171. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Resconfiblis									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Urbano	52	5,4840	,44923	,06230	5,3589	5,6090	4,50	6,33	
Rural	57	5,7368	,43864	,05810	5,6205	5,8532	4,67	6,50	
Total	109	5,6162	,45953	,04401	5,5290	5,7035	4,50	6,50	

Tabla 6.172. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (resolución de conflictos) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Resconfiblis						
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	1,739	1	1,739	8,831	,064	
Intra-grupos	21,067	107	0,197			
Total	22,806	108				

Como se puede apreciar en las tablas y gráficos anteriores, puede afirmarse que el programa de orientación profesional aplicado, genera mayores efectos

en el grupo experimental en los tres centros en la variable **resolución de conflictos** relacionada con la autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera. Así en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) encontramos diferencias significativas ($F = 55,62$, tabla 6.166), tomando en consideración la ganancia relativa en la variable, al existir diferencias significativas en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa. En el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), también encontramos diferencias significativas ($F = 62,76$, tabla 6.168), tras la aplicación del programa. En el centro 3 (rural, Sacedón), encontramos diferencias significativas, ($F = 59,14$, tabla 6.170), tras la aplicación del programa.

Si considerados la muestra en función del contexto donde están ubicados los centros educativos (rural o urbano), podemos determinar que no se producen diferencias entre ninguno de los contextos considerados en la dimensión **resolución de conflictos** ($F = 8,831$ $p = .064$, tabla 6.172).

Tabla 6.173. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) AETDCinformacbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	5,4832	,49756	,06900	5,3447	5,6217	3,63	6,38
Control	24	4,7188	,63977	,13059	4,4486	4,9889	3,75	6,25
Total	76	5,2418	,64947	,07450	5,0934	5,3902	3,63	6,38

a Centro = 1

Tabla 6.174. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) AETDCinformacbis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,596	1	9,596	32,217	,000
Intra-grupos	22,040	74	,298		
Total	31,635	75			

a Centro = 1

Gráfico 6.62. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

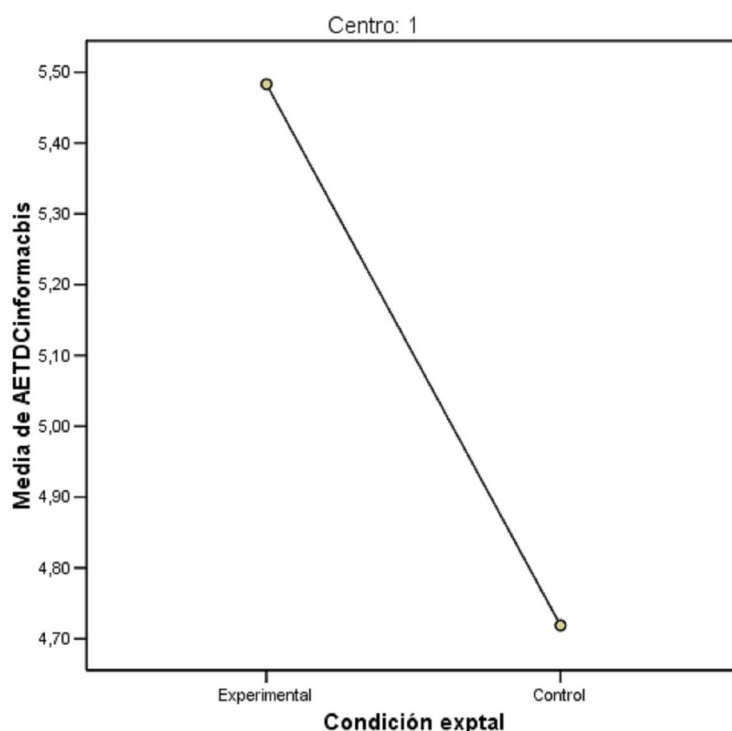


Tabla 6.175. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) AETDCinformacbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	5,4464	,52532	,09928	5,2427	5,6501	4,13	6,38
Control	25	4,7050	,61437	,12287	4,4514	4,9586	3,75	6,25
Total	53	5,0967	,67610	,09287	4,9103	5,2831	3,75	6,38

a Centro = 2

Tabla 6.176. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) AETDCinformacbis					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,260	1	7,260	22,428	,000
Intra-grupos	16,510	51	,324		
Total	23,770	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.63. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

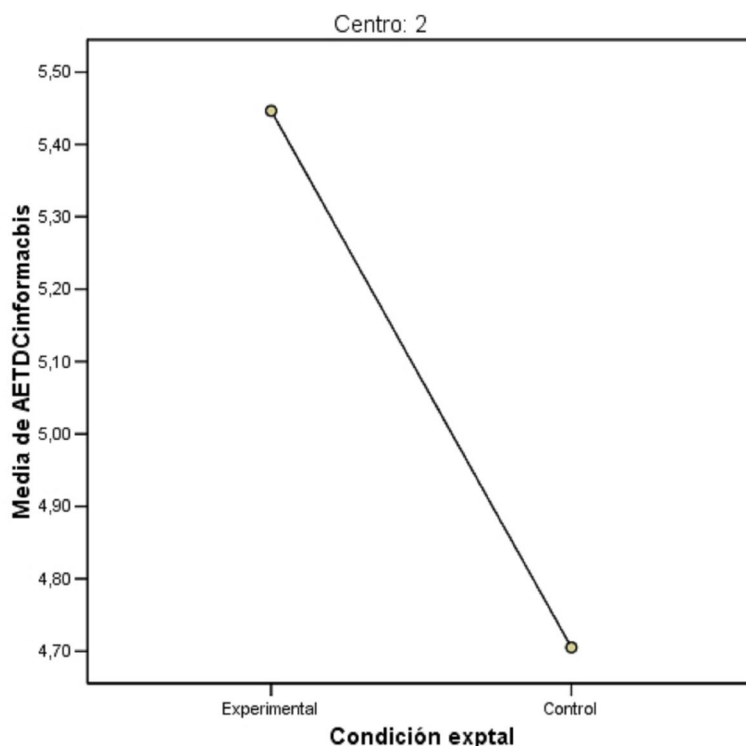


Tabla 6.177. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) AETDCinformacbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	5,6767	,33494	,06220	5,5493	5,8041	5,25	6,38
Control	20	4,7250	,53894	,12051	4,4728	4,9772	3,75	5,75
Total	49	5,2883	,63544	,09078	5,1057	5,4708	3,75	6,38

a Centro = 3

Tabla 6.178. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) AETDCinformacbis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	10,721	1	10,721	58,189	,000	
Intra-grupos	8,660	47	,184			
Total	19,381	48				

a Centro = 3

Gráfico 6.64. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

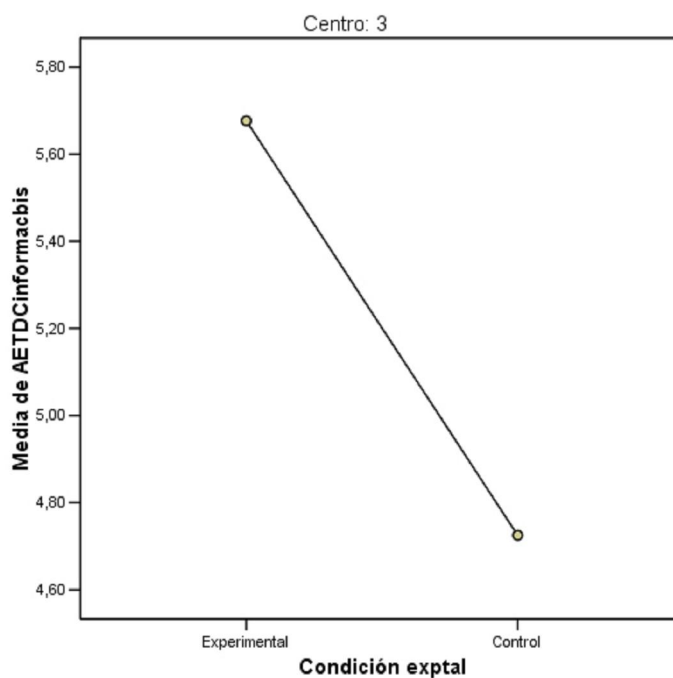


Tabla 6.179. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Informacbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	5,4832	,49756	,06900	5,3447	5,6217	3,63	6,38
Rural	57	5,5636	,45015	,05962	5,4442	5,6830	4,13	6,38
Total	109	5,5252	,47287	,04529	5,4355	5,6150	3,63	6,38

Tabla 6.180. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (información) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Informacbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,176	1	0,176	0,785	,378
Intra-grupos	23,973	107	0,224		
Total	24,149	108			

Según se aprecia, en las tablas y gráficos anteriores, puede afirmarse que el programa de orientación profesional aplicado, genera mayores efectos en el grupo experimental en los tres centros en la variable **información** relacionada con la autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera. Así en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) encontramos diferencias significativas ($F = 32,21$, tabla 6.174), tras la aplicación del programa. En el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), también encontramos diferencias significativas ($F = 22,42$, tabla 6.176), tras la aplicación del programa. En el centro 3 (rural, Sacedón), encontramos diferencias significativas, ($F = 58,18$, tabla 6.178), tras la aplicación del programa.

Si considerados la muestra en función del contexto donde están ubicados los centros educativos (rural o urbano), podemos determinar que no se producen diferencias entre ninguno de los contextos considerados en la dimensión **información** ($F = 0,785$ $p = .378$, tabla 6.180).

Tabla 6.181. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) AETDCtotalbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	5,6532	,30602	,04244	5,5680	5,7384	4,67	6,13
Control	24	4,4278	,54104	,11044	4,1993	4,6562	3,60	5,73
Total	76	5,2662	,69443	,07966	5,1075	5,4249	3,60	6,13

a Centro = 1

Tabla 6.182. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) AETDCtotalbis						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	24,659	1	24,659	158,555	,000	
Intra-grupos	11,509	74	,156			
Total	36,168	75				

a Centro = 1

Gráfico 6.65. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) tras la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

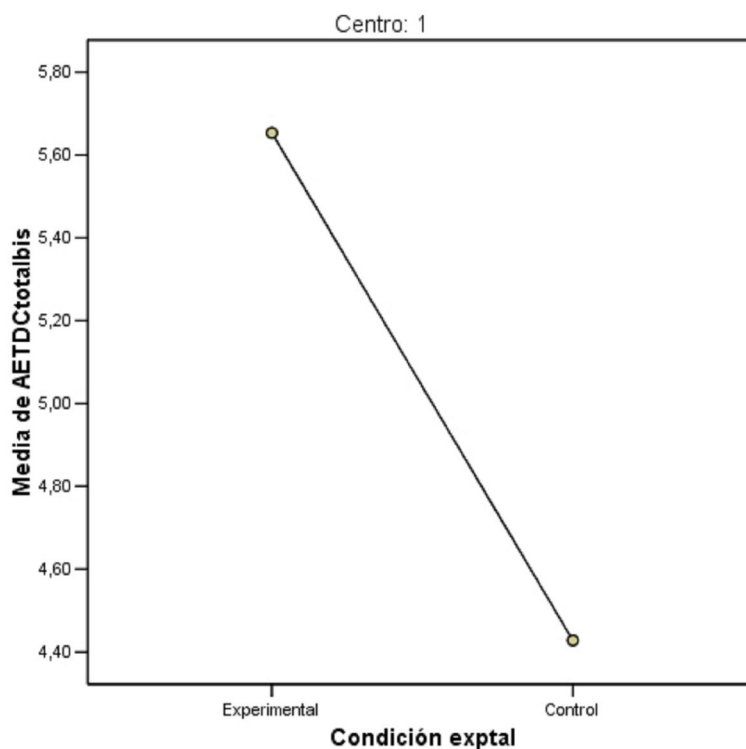


Tabla 6.183. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) AETDCganatotal								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	,2123	,03595	,00679	,1984	,2263	,16	,31
Control	25	-,0081	,11915	,02383	-,0573	,0411	-,17	,25
Total	53	,1084	,13987	,01921	,0698	,1469	-,17	,31

a Centro = 2

Tabla 6.184. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) AETDCganatotal					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,642	1	,642	87,125	,000
Intra-grupos	,376	51	,007		
Total	1,017	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.66. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

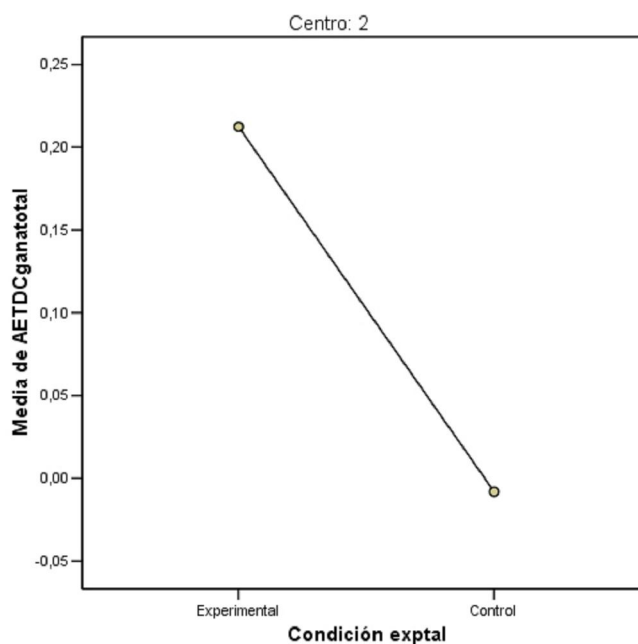


Tabla 6.185. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) AETDCganatotal								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	,2460	,03331	,00619	,2334	,2587	,18	,34
Control	20	,0114	,11941	,02670	-,0445	,0673	-,17	,23
Total	49	,1503	,14096	,02014	,1098	,1907	-,17	,34

a Centro = 3

Tabla 6.186. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) AETDCganatotal					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,652	1	,652	101,431	,000
Intra-grupos	,302	47	,006		
Total	,954	48			

a Centro = 3

Gráfico 6.67. Diferencia de medias en autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

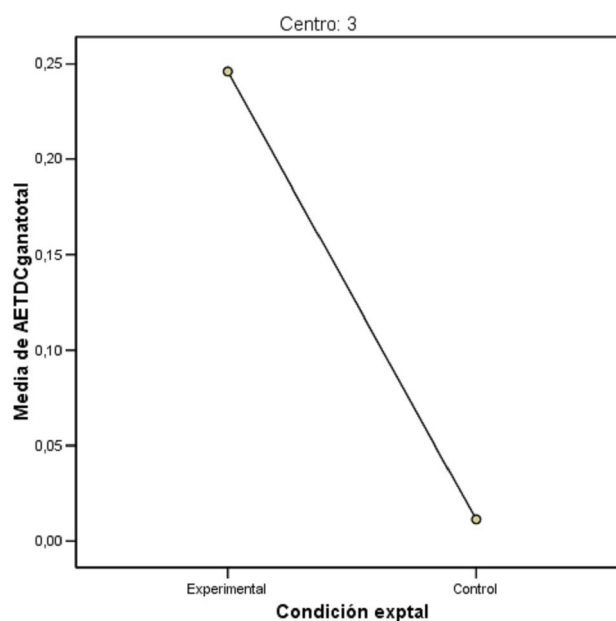


Tabla 6.187. Descriptivos autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

Descriptivos(a) Totalbis								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Urbano	52	5,6532	,30602	,04244	5,5680	5,7384	4,67	6,13
Rural	57	5,6450	,21058	,02789	5,5892	5,7009	5,20	6,20
Total	109	5,6489	,25930	,02484	5,5997	5,6982	4,67	6,20

Tabla 6.188. ANOVA autoeficacia para la toma de decisiones relacionada con la carrera (total de la escala) tras aplicar el programa en función del contexto de ubicación del centro

ANOVA(a) Totalbis					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,002	1	0,002	0,027	,870
Intra-grupos	7,259	107	0,068		
Total	7,261	108			

Como se puede apreciar en las tablas y gráficos anteriores, puede afirmarse que el programa de orientación profesional aplicado, genera mayores efectos en el grupo experimental en los tres centros en la variable **expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera**, tomada globalmente, considerando la puntuación total de la escala. Así en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) encontramos diferencias significativas ($F = 158,55$, tabla 6.182), tras la aplicación del programa.

En el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), también encontramos diferencias significativas ($F = 87,12$, tabla 6.184), con desigualdad de varianzas, tomando en consideración la ganancia relativa en la variable, al existir diferencias significativas en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa. En el centro 3 (rural, Sacedón), encontramos diferencias significativas, ($F = 101,43$, tabla 6.186), con desigualdad de varianzas, tomando en consideración la ganancia relativa en la variable, al existir diferencias significativas en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

Si considerados la muestra en función del contexto donde están ubicados los centros educativos (rural o urbano), podemos determinar que no se producen diferencias entre ninguno de los contextos considerados en la escala **expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera** ($F = 0,027$ $p = .870$, tabla 6.188).

Puede concluirse, pues, que con respecto a las **expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera**, los efectos del programa de orientación profesional son efectivos, en todas las subescalas consideradas, no pudiendo afirmar que los logros sean mayores en entornos rurales o urbanos.

Por ello, concluimos que debemos confirmar la hipótesis 1.4, exponiendo que tras aplicar el POPR se han obtenido cambios positivos en expectativas de autoeficacia relacionadas con la toma de decisiones para la carrera, del alumnado de educación secundaria obligatoria.

Del mismo modo aceptamos la hipótesis 2.4., y establecemos que la aplicación del POPR produce cambios similares en el alumnado de educación secundaria obligatoria de entornos rurales, con respecto a sus iguales de entornos urbanos.

4.5.- Resultado de la eficacia del Programa de Orientación Profesional con respecto a los Intereses Profesionales.

Las hipótesis que relacionan la eficacia del programa de orientación profesional con modificaciones en los intereses profesionales manifestados por los sujetos, y la posible incidencia del entorno rural o urbano, en la eficacia del programa han sido las siguientes:

Hipótesis 1.5.: *La aplicación del programa de orientación profesional POPR, produce cambios significativos, en el alumnado sometido al programa, en el grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales.*

Hipótesis 2.5: *La aplicación del POPR produce resultados similares, para el alumnado sometido al programa, en el grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales, en centros ubicados en entornos rurales con respecto a otros centros ubicados en entornos urbanos.*

Los intereses profesionales han sido evaluados mediante la prueba CIBAP, de Hernández, V., prueba con 20 ítems, 19 de los cuales corresponden a diferentes familias profesionales, presentando una descripción básica de las competencias de cada una, y ciclos formativos y estudios universitarios relacionados con cada una de ellas:

- Investigación científica
- Investigación técnica
- Técnica aplicada
- Sanidad
- Economía y Negocios
- Actividades administrativas
- Derecho y Asesoramiento
- Protección y Seguridad
- Humanístico – Social

- Comunicación
- Enseñanza y Orientación
- Atención personal
- Idiomas
- Cine y Teatro
- Música
- Artes Plásticas
- Estética
- Actividades agropecuarias
- Deporte

La tarea para el sujeto es seleccionar el grado de preferencia de cada una de estas 19 familias profesionales mediante una escala de Likert con cinco posibilidades (rechazo, no me gusta, me es indiferente, me gusta bastante, preferida).

Para analizar la influencia del programa de orientación profesional se han procedido a realizar análisis de varianza del grado de preferencia de cada una de las familias profesionales, considerando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, considerando el nivel de confianza como un 95%.

En primer lugar se expresan los resultados obtenidos por los indicadores de las diecinueve familias profesionales precitadas en función de la condición de los sujetos evaluados (experimental –sobre los que es aplicado el programa de orientación- o control), tomando como base toda la muestra.

Posteriormente, se expresan en función de la localización del centro (urbano o rural), los valores de los indicadores según la pertenencia al grupo experimental o control, previa determinación de los mismos en cada uno de los tres centros considerados.

El ítem 20, consiste en exponer cuál de las 19 familias profesionales anteriores es la preferida por el sujeto. Para analizar este ítem se ha considerado la frecuencia de elección tanto antes como después de aplicar el programa de orientación profesional, realizando el contraste mediante el estadístico ji cuadrado.

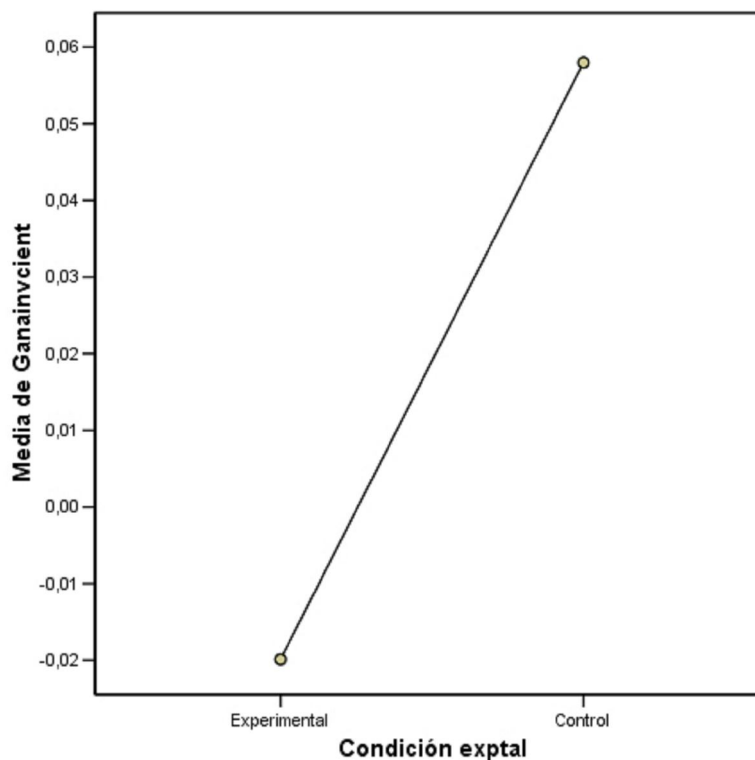
Tabla 6.189. Descriptivos intereses profesionales (investigación científica) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos Ganainvciént								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	-,0199	,23758	,02276	-,0650	,0252	-,50	1,00
Control	69	,0580	,17346	,02088	,0163	,0996	-,33	,50
Total	178	,0103	,21782	,01633	-,0219	,0425	-,50	1,00

Tabla 6.190. ANOVA intereses profesionales (investigación científica) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA Ganainvciént					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,256	1	,256	5,535	,020
Intra-grupos	8,142	176	,046		
Total	8,398	177			

Gráfico 6.68. Diferencia de medias en intereses profesionales (investigación científica) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como puede apreciarse en las tablas y gráfico anteriores, existe diferencia significativa a favor del grupo control en cuanto al grado de preferencia de la familia profesional de **investigación científica**, tomando en consideración la ganancia relativa en preferencia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa de orientación profesional ($F = 5,35$, tabla 6.190), no existiendo diferencias significativas a favor de ningún grupo considerando los momentos anterior y/o posterior independientemente. Es decir, cabe concluir, que los alumnos del grupo experimental manifiestan una disminución mayor del grado de preferencia.

Tabla 6.191. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) antes de la aplicación del programa.

Descriptivos Economía y negocios								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	2,67	1,179	,113	2,45	2,89	1	5
Control	69	2,83	,727	,087	2,65	3,00	2	4
Total	178	2,73	1,028	,077	2,58	2,88	1	5

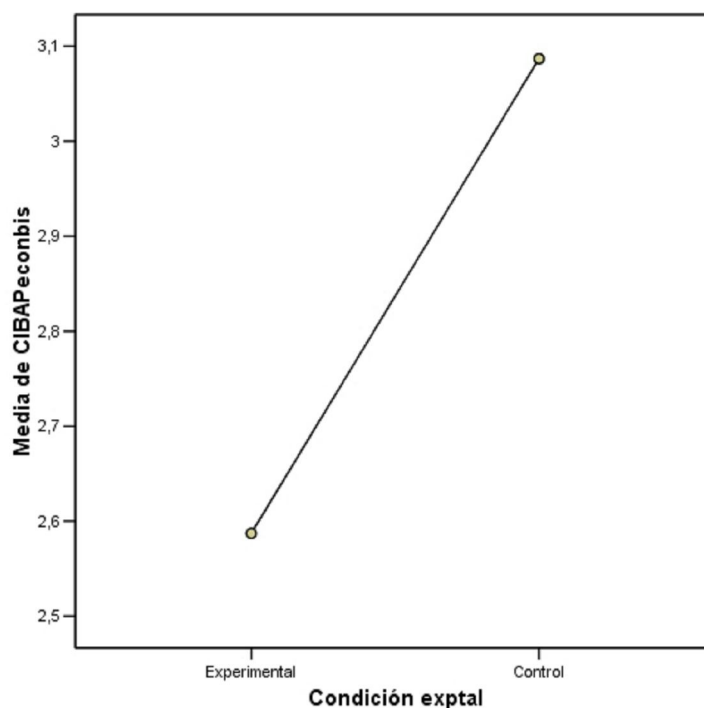
Tabla 6.192. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa.

Descriptivos Economía y negocios								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	2,59	1,335	,128	2,33	2,84	1	5
Control	69	3,09	,762	,092	2,90	3,27	2	5
Total	178	2,78	1,170	,088	2,61	2,95	1	5

Tabla 6.193. ANOVA intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa.

ANOVA Economía y negocios					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,555	1	10,555	8,011	,005
Intra-grupos	231,900	176	1,318		
Total	242,455	177			

Gráfico 6.69. Diferencia de medias en intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa.



Como puede apreciarse en las tablas y gráfico anteriores, existe diferencia significativa a favor del grupo control en cuanto al grado de preferencia de la familia profesional de **economía y negocios** ($F = 8,011$, tabla 6.193), con desigualdad de varianzas, tras la aplicación del programa de orientación profesional, siendo inferior el grado de preferencia en el momento posterior (tabla 6.192) que en el momento anterior (tabla 6.191) en lo que respecta al grupo experimental. Es decir, cabe concluir, que los alumnos del grupo experimental manifiestan una disminución del grado de preferencia en esta familia profesional, después de aplicar el programa de orientación profesional.

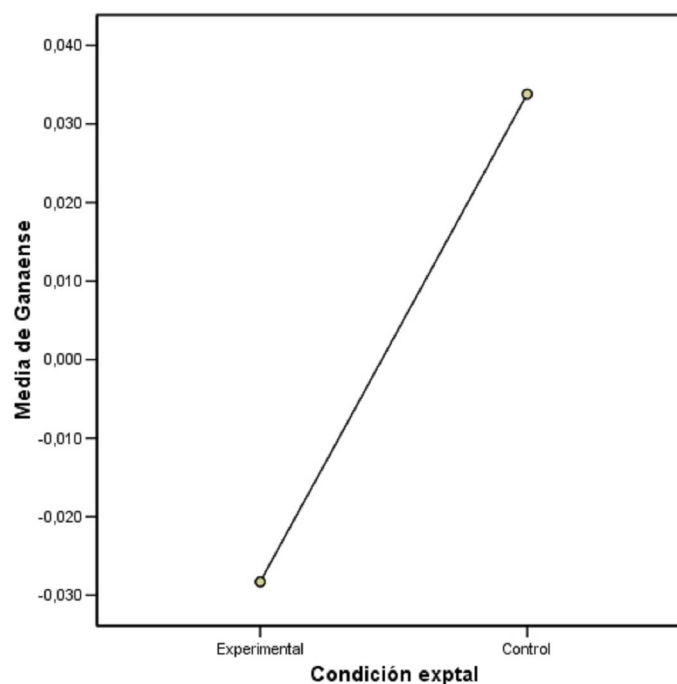
Tabla 6.194. Descriptivos intereses profesionales (enseñanza y orientación) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos Ganaense								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	,02829	,209785	,020094	-,06812	,01154	-,75	,333
Control	69	,03382	,175803	,021164	-,00842	,07605	-,33	,500
Total	178	,00421	,199118	,014925	-,03367	,02524	-,75	,500

Tabla 6.195. Descriptivos intereses profesionales (enseñanza y orientación) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA Ganaense					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,163	1	,163	4,184	,042
Intra-grupos	6,855	176	,039		
Total	7,018	177			

Gráfico 6.70. Diferencia de medias en intereses profesionales (enseñanza y orientación) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como puede apreciarse en las tablas y gráfico anteriores, existe diferencia significativa a favor del grupo control en cuanto al grado de preferencia de la familia profesional de **enseñanza y orientación**, tomando en consideración la ganancia relativa en preferencia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa de orientación profesional ($F = 4,18$, tabla 6.195), existiendo diferencias significativas a favor del grupo control tanto antes como después de aplicar el programa, por lo que puede concluirse que los alumnos del grupo experimental manifiestan una disminución mayor del grado de preferencia manifestada antes y después de aplicar el programa de orientación profesional.

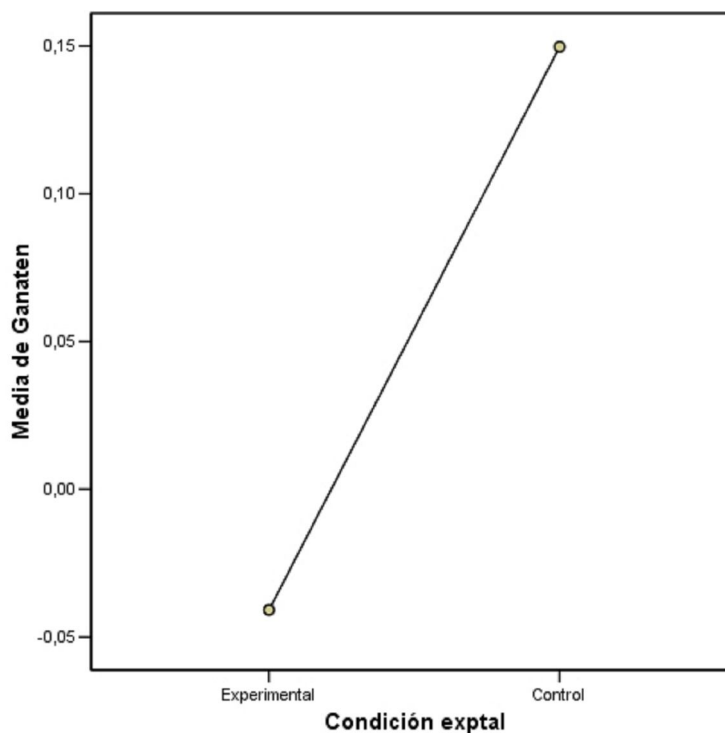
Tabla 6.196. Descriptivos intereses profesionales (atención personal) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos Ganaten								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	-,0408	,21645	,02073	-,0819	,0003	-,50	1,00
Control	69	,1498	,58168	,07003	,0100	,2895	-,33	2,00
Total	178	,0331	,40896	,03065	-,0274	,0935	-,50	2,00

Tabla 6.197. ANOVA intereses profesionales (atención personal) ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA Ganaten					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,535	1	1,535	9,624	,002
Intra-grupos	28,068	176	,159		
Total	29,602	177			

Gráfico 6.71. Diferencia de medias en intereses profesionales (atención personal) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como puede apreciarse en las tablas y gráfico anteriores, existe diferencia significativa a favor del grupo control en cuanto al grado de preferencia de la familia profesional de **atención personal**, tomando en consideración la ganancia relativa en preferencia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa de orientación profesional ($F = 9,62$, tabla 6.197), existiendo diferencias significativas a favor del grupo control tanto antes como después de aplicar el programa, por lo que puede concluirse que los alumnos del grupo experimental manifiestan una disminución mayor del grado de preferencia manifestada antes y después de aplicar el programa de orientación profesional.

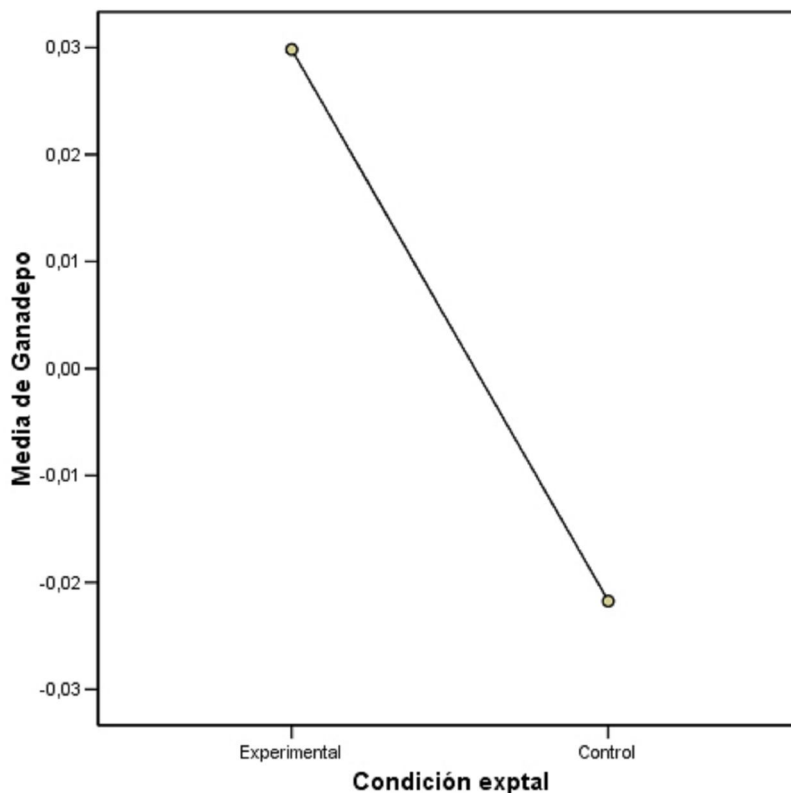
Tabla 6.198. Descriptivos intereses profesionales (deporte) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

Descriptivos Ganadepo								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	109	,0298	,16376	,01569	-,0013	,0609	-,5	,33
Control	69	-,0217	,07096	,00854	-,0388	-,0047	-,3	,00
Total	178	,0098	,13759	,01031	-,0105	,0302	-,5	,33

Tabla 6.199. ANOVA intereses profesionales (deporte) ganancias entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.

ANOVA Ganadepo					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,112	1	,112	6,103	,014
Intra-grupos	3,239	176	,018		
Total	3,351	177			

Gráfico 6.72. Diferencia de medias en intereses profesionales (deporte) ganancia relativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa.



Como puede apreciarse en las tablas y gráfico anteriores, existe diferencia significativa a favor del grupo experimental en cuanto al grado de preferencia de la familia profesional de **deporte**, considerando la ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa de orientación profesional ($F = 6,10$, tabla 6.199).

Tabla 6.200. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

Descriptivos(a) Economía y negocios								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	28	2,50	1,106	,209	2,07	2,93	1	4
Control	25	3,04	,790	,158	2,71	3,37	2	5
Total	53	2,75	,998	,137	2,48	3,03	1	5

a Centro = 2

Tabla 6.201. ANOVA intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

ANOVA(a) Economía y negocios					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,851	1	3,851	4,095	,048
Intra-grupos	47,960	51	,940		
Total	51,811	52			

a Centro = 2

Gráfico 6.73. Diferencia de medias en intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares).

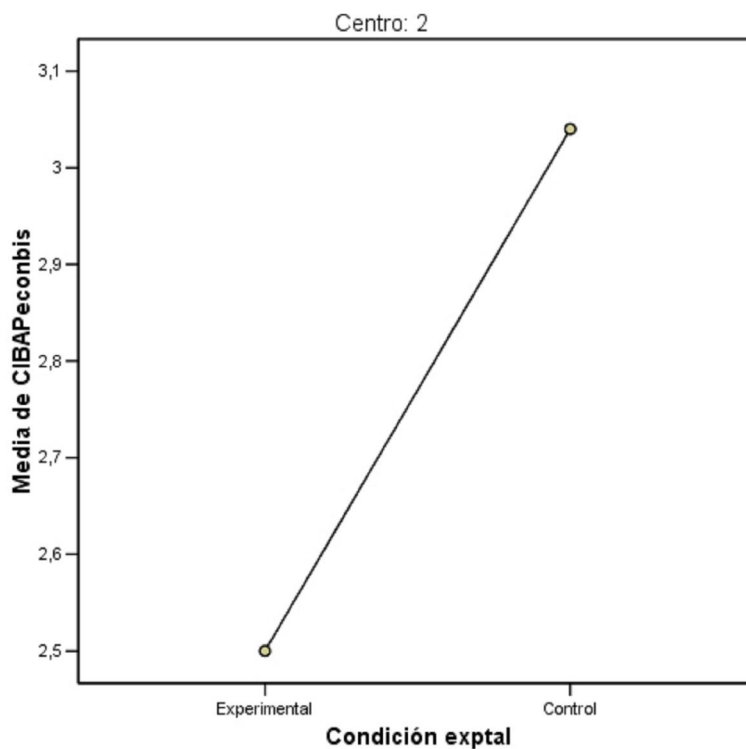


Tabla 6.202. Descriptivos intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Descriptivos(a) Economía y negocios								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	29	2,41	1,053	,195	2,01	2,81	1	5
Control	20	3,15	,671	,150	2,84	3,46	2	4
Total	49	2,71	,979	,140	2,43	3,00	1	5
a Centro = 3								

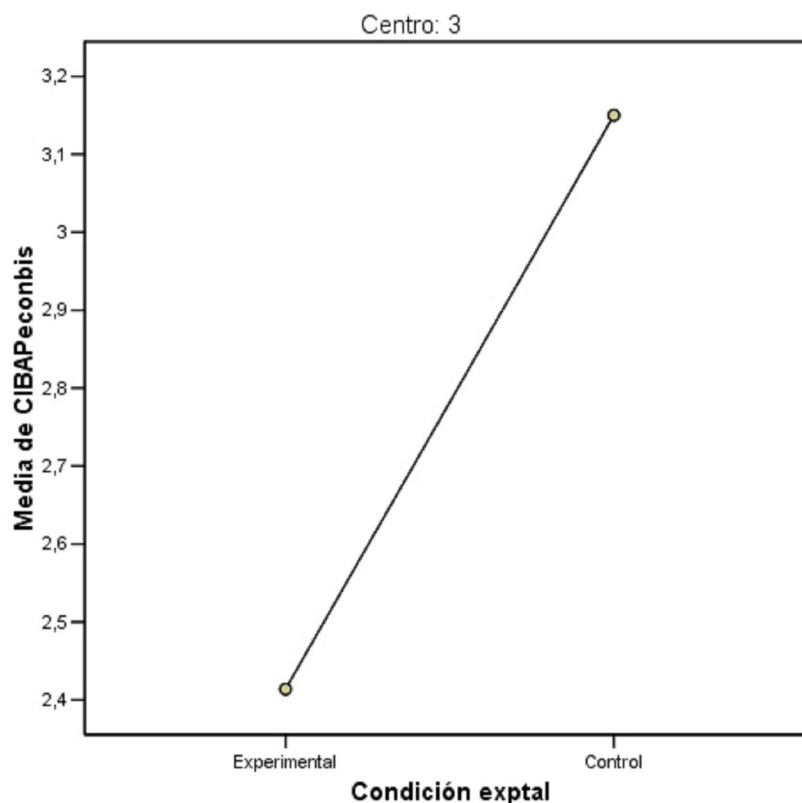
Tabla 6.203. ANOVA intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

ANOVA(a) Economía y negocios					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,416	1	6,416	7,617	,008
Intra-grupos	39,584	47	,842		
Total	46,000	48			
a Centro = 3					

Tabla 6.204. Prueba Welch robusta intereses profesionales (economía y negocios) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 3 (rural, Sacedón).

Pruebas robustas de igualdad de las medias(b) Economía y negocios				
	Estadístico(a)	gl1	gl2	Sig.
Welch	8,926	1	46,779	,004
a Distribuidos en F asintóticamente.				
b Centro = 3				

Gráfico 6.74. Diferencia de medias en intereses profesionales (economía y negocios) tras la aplicación del programa en el centro 2 (rural, Sacedón).



Como puede apreciarse en las tablas y gráfico anteriores, existe diferencia significativa a favor del grupo control en cuanto al grado de preferencia de la familia profesional de **economía y negocios**, tras aplicar el programa, en los dos centros rurales considerados.

Así en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), se observa diferencia significativa con desigualdad de varianzas ($F = 4,09$, tabla 6.201), en el momento posterior a la aplicación del programa en el grupo control (media 2,80 previa frente a 3,04 posterior).

Y en el centro 3 (rural, Sacedón), también se observa diferencia significativa con desigualdad de varianzas ($F = 7,62$, tabla 6.203), disminuyendo la media en el grupo experimental después de la aplicación del programa con respecto al momento anterior (2,66 frente a 2,41) y ocurriendo lo contrario en el grupo control (2,85 frente a 3,15).

Puede concluirse que los alumnos del grupo experimental permanecen o manifiestan un descenso en el grado de preferencia tras aplicar el programa de orientación profesional en los centros rurales en la familia profesional de economía y negocios, mientras que dicho grado de preferencia se incrementa en el grupo control.

Tabla 6.205. Descriptivos intereses profesionales (deporte) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Descriptivos(a) Ganadepo								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Experimental	52	,0465	,16035	,02224	,0018	,0911	-,5	,33
Control	24	-,0208	,07058	,01441	-,0506	,0090	-,3	,00
Total	76	,0252	,14143	,01622	-,0071	,0575	-,5	,33

a Centro = 1

Tabla 6.206. ANOVA intereses profesionales (deporte) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

ANOVA(a) Ganadepo					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,074	1	,074	3,861	,053
Intra-grupos	1,426	74	,019		
Total	1,500	75			

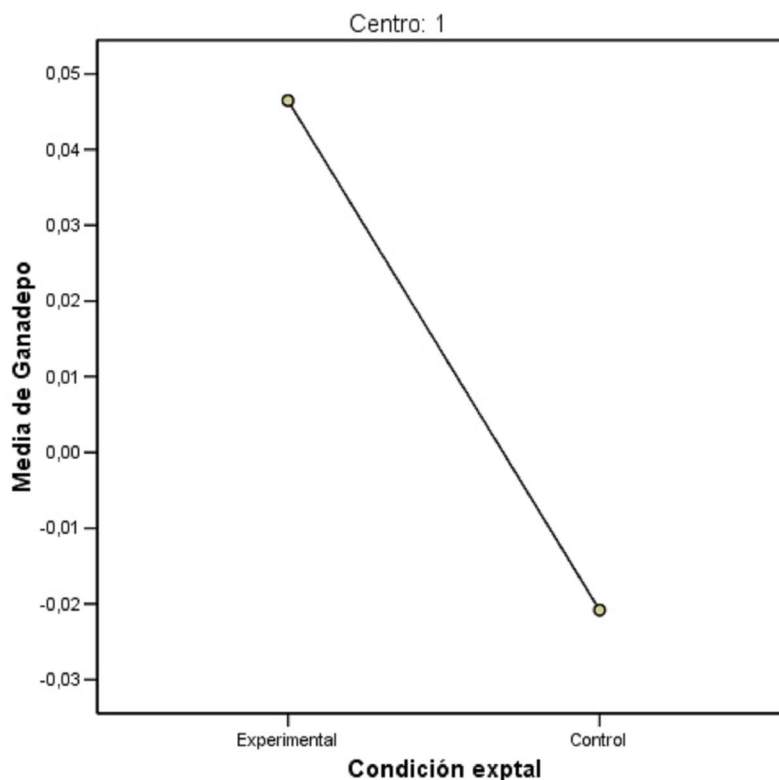
a Centro = 1

Tabla 6.207. Prueba Welch robusta intereses profesionales (deporte) ganancia comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).

Pruebas robustas de igualdad de las medias(b) Ganadepo				
	Estadístico(a)	gl1	gl2	Sig.
Welch	6,453	1	73,921	,013

a Distribuidos en F asintóticamente.
 b Centro = 1

Gráfico 6.75. Diferencia de medias en intereses profesionales (deporte) ganancias comparando los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza).



Como puede apreciarse en las tablas y gráfico anteriores, existe diferencia significativa a favor del grupo experimental en cuanto al grado de preferencia de la familia profesional de **deporte**, únicamente en el centro urbano (Brianda de Mendoza), considerando la ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa de orientación profesional ($W = 73,92$, tabla 6.207), aplicando la prueba robusta de igualdad de medias, ya que el

ANOVA no ha salido significativo ($F = 3,86$, $p = 0.053$, tabla 6.206) pero no existe igualdad de varianzas aplicando la prueba de Levene; no existiendo, por otra parte diferencias significativas a favor de ningún grupo tanto antes como después de aplicar el programa, por lo que puede concluirse con ciertas reservas, derivadas de la calidad estadística de los datos, que **los alumnos del grupo experimental del centro urbano manifiestan un incremento del grado de preferencia después de aplicar el programa de orientación profesional en la familia profesional deporte.**

Como conclusión en cuanto al grado de preferencia de los intereses profesionales, puede señalarse que considerando la muestra experimental

frente al grupo control, sólo aumenta el grado de preferencia en la familia profesional o dimensión **deporte**, mientras que el grupo experimental presenta una disminución del grado de preferencia en las familias profesionales de **economía y negocios**, a la vez que aumenta el grado de preferencia en el grupo control; asimismo se observa como un incremento menor de ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa que el grupo control en las familias profesionales de **investigación científica, enseñanza y orientación, y atención personal**.

Este interesante efecto, puede estar reflejando que con el entrenamiento que produce el POPR en grupo experimental, se está produciendo una disminución del grado de preferencia con respecto a los intereses manifestados inicialmente, al variar el punto de anclaje con motivo de recibir información sobre otros campos de intereses profesionales, con lo que se estaría produciendo una diversificación de los mismos hacia otras áreas nuevas. Por el contrario, el alumnado del grupo control, al recibir menos información sobre campos profesionales, estaría sometido a un proceso de búsqueda de evidencias, que confirmen sus intereses previamente manifestados.

Por tanto con respecto a la **hipótesis 1.5**, hemos de rechazar la hipótesis en los términos formulados, y aceptar parcialmente la hipótesis nula, y decir que los cambios en el grado de preferencia no se producen como podría haber sido esperable en el alumnado sometido al programa de orientación profesional, o al menos no en el sentido de un incremento en esta variable, sino en sentido contrario, un descenso en la misma, pero solo en un número mínimo de familias profesionales o dimensiones (cinco de diecinueve), por lo que ha de concluirse que **la aplicación del POPR no produce variaciones en el grado de preferencia hacia los intereses profesionales manifestados inicialmente**.

Con respecto a la muestra considerando independientemente los tres centros que participan en el estudio, solo se producen diferencias significativas a favor del grupo control en las familias profesionales o dimensiones **economía y negocios**, en los dos centros de la zona rural; mientras que estas diferencias significativas pueden considerarse a favor del grupo experimental en la familia profesional **deporte**; lo que sin duda alguna permite señalar que considerando los tres centros de forma independiente, no hay diferencias en cuanto a variación del grado de preferencia relacionada con los intereses profesionales en ninguno de los centros.

Con respecto al contraste en función de la ubicación del centro, observemos la información que nos proporcionan las siguientes tablas:

Tabla 6.208. Contraste de hipótesis en función de la localización del centro (rural o urbano) en la muestra correspondiente al grupo experimental antes de aplicar el programa POPR

		N	Media	Desviación típica	Error típico	ANOVA	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	F	P
Investigación científica	Urbano	52	2,33	1,080	,150	5,934	,017
	Rural	57	2,79	,901	,119		
	Total	109	2,57	1,013	,097		
Investigación técnica	Urbano	52	2,65	1,170	,162	4,268	,041
	Rural	57	3,09	1,023	,135		
	Total	109	2,88	1,112	,106		
Técnica aplicada	Urbano	52	2,37	1,284	,178	7,982	,006
	Rural	57	3,02	1,126	,149		
	Total	109	2,71	1,242	,119		
Sanidad	Urbano	52	3,06	1,406	,195	,035	,852
	Rural	57	3,11	1,249	,165		
	Total	109	3,08	1,320	,126		
Economía y negocios	Urbano	52	2,77	1,395	,193	,706	,402
	Rural	57	2,58	,944	,125		
	Total	109	2,67	1,179	,113		
Actividades administrativas	Urbano	52	2,27	1,140	,158	7,050	,009
	Rural	57	2,79	,901	,119		
	Total	109	2,54	1,050	,101		
Derecho y asesoramiento	Urbano	52	2,69	1,276	,177	,869	,353
	Rural	57	2,49	,966	,128		
	Total	109	2,59	1,124	,108		
Protección y seguridad	Urbano	52	2,98	1,321	,183	,360	,550
	Rural	57	3,12	1,151	,152		
	Total	109	3,06	1,231	,118		
Humanístico - social	Urbano	52	1,88	,963	,134	12,391	,001
	Rural	57	2,58	1,085	,144		
	Total	109	2,25	1,081	,104		
Comunicación	Urbano	52	3,02	1,180	,164	,149	,700
	Rural	57	3,11	1,145	,152		
	Total	109	3,06	1,157	,111		
Enseñanza y Orientación	Urbano	52	2,52	1,019	,141	2,064	,154
	Rural	57	2,25	,969	,128		
	Total	109	2,38	,998	,096		
Atención Personal	Urbano	52	3,02	1,196	,166	1,890	,172
	Rural	57	2,72	1,082	,143		
	Total	109	2,86	1,142	,109		
Idiomas	Urbano	52	2,33	1,248	,173	,625	,431
	Rural	57	2,16	,978	,130		

Cine y Teatro	Total	109	2,24	1,113	,107		
	Urbano	52	3,12	1,166	,162	7,035	,009
	Rural	57	2,53	1,151	,152		
Música	Total	109	2,81	1,190	,114		
	Urbano	52	2,77	1,277	,177	,491	,485
	Rural	57	2,61	1,031	,137		
Artes Plásticas	Total	109	2,69	1,152	,110		
	Urbano	52	2,94	1,335	,185	,717	,399
	Rural	57	2,75	,969	,128		
Estética	Total	109	2,84	1,156	,111		
	Urbano	52	3,02	1,421	,197	,800	,373
	Rural	57	2,81	1,043	,138		
Actividades agropecuarias	Total	109	2,91	1,236	,118		
	Urbano	52	1,85	,872	,121	5,004	,027
	Rural	57	2,23	,907	,120		
Deporte	Total	109	2,05	,907	,087		
	Urbano	52	3,33	1,309	,182	1,054	,307
	Rural	57	3,58	1,253	,166		
	Total	109	3,46	1,280	,123		

Tabla 6.209. Contraste de hipótesis en función de la localización del centro (rural o urbano) en la muestra correspondiente al grupo experimental después de aplicar el programa POPR

		N	Media	Desviación típica	Error típico	ANOVA	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	F	p
Investigación científica	Urbano	52	2,23	1,182	,164	5,709	,019
	Rural	57	2,77	1,180	,156		
	Total	109	2,51	1,207	,116		
Investigación técnica	Urbano	52	2,42	1,289	,179	7,228	,008
	Rural	57	3,05	1,156	,153		
	Total	109	2,75	1,256	,120		
Técnica aplicada	Urbano	52	2,33	1,465	,203	8,097	,005
	Rural	57	3,09	1,327	,176		
	Total	109	2,72	1,439	,138		
Sanidad	Urbano	52	3,06	1,577	,219	,006	,936
	Rural	57	3,04	1,349	,179		
	Total	109	3,05	1,455	,139		
Economía y negocios	Urbano	52	2,73	1,573	,218	1,153	,285
	Rural	57	2,46	1,070	,142		
	Total	109	2,59	1,335	,128		
Actividades administrativas	Urbano	52	2,23	1,308	,181	3,896	,051
	Rural	57	2,68	1,088	,144		
	Total	109	2,47	1,214	,116		
Derecho y asesoramiento	Urbano	52	2,63	1,415	,196	,937	,335
	Rural	57	2,40	1,067	,141		
	Total	109	2,51	1,244	,119		
Protección y seguridad	Urbano	52	3,06	1,501	,208	,047	,828
	Rural	57	3,00	1,268	,168		
	Total	109	3,03	1,377	,132		
Humanístico - social	Urbano	52	1,81	,991	,137	11,748	,001
	Rural	57	2,54	1,226	,162		
	Total	109	2,19	1,174	,112		
Comunicación	Urbano	52	3,10	1,332	,185	,031	,860
	Rural	57	3,05	1,245	,165		
	Total	109	3,07	1,282	,123		
Enseñanza y Orientación	Urbano	52	2,44	1,211	,168	1,725	,192
	Rural	57	2,16	1,049	,139		
	Total	109	2,29	1,133	,109		
Atención Personal	Urbano	52	2,96	1,313	,182	3,633	,059
	Rural	57	2,51	1,167	,155		
	Total	109	2,72	1,254	,120		
Idiomas	Urbano	52	2,29	1,319	,183	,250	,618
	Rural	57	2,18	1,037	,137		
	Total	109	2,23	1,176	,113		
Cine y Teatro	Urbano	52	3,06	1,290	,179	4,245	,042
	Rural	57	2,54	1,310	,174		
	Total	109	2,79	1,320	,126		

Música	Urbano	52	2,67	1,382	,192	,010	,922
	Rural	57	2,65	1,172	,155		
	Total	109	2,66	1,271	,122		
Artes Plásticas	Urbano	52	2,94	1,461	,203	,284	,595
	Rural	57	2,81	1,187	,157		
	Total	109	2,87	1,320	,126		
Estética	Urbano	52	3,10	1,498	,208	1,396	,240
	Rural	57	2,79	1,206	,160		
	Total	109	2,94	1,356	,130		
Actividades agropecuarias	Urbano	52	1,75	,813	,113	5,789	,018
	Rural	57	2,19	1,076	,143		
	Total	109	1,98	,981	,094		
Deporte	Urbano	52	3,48	1,379	,191	,330	,567
	Rural	57	3,63	1,358	,180		
	Total	109	3,56	1,364	,131		

Tabla 6.210. Contraste de hipótesis en función de la localización del centro (rural o urbano) en la muestra correspondiente al grupo experimental (ganancia entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa POPR)

		N	Media	Desviación típica	Error típico	ANOVA	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	F	P
Ganainvcient	Urbano	52	-,0304	,25191	,03493	,195	,659
	Rural	57	-,0102	,22552	,02987		
	Total	109	-,0199	,23758	,02276		
Ganainvtecn	Urbano	52	-,0609	,33297	,04617	1,189	,278
	Rural	57	-,0029	,21418	,02837		
	Total	109	-,0306	,27747	,02658		
Ganatecplast	Urbano	52	-,0288	,20736	,02876	1,452	,231
	Rural	57	,0263	,26407	,03498		
	Total	109	,0000	,23922	,02291		
Ganasanidad	Urbano	52	-,0096	,18351	,02545	,053	,818
	Rural	57	-,0178	,18708	,02478		
	Total	109	-,0139	,18457	,01768		
Ganaecono	Urbano	52	-,0256	,21168	,02935	,192	,662
	Rural	57	-,0424	,18708	,02478		
	Total	109	-,0344	,19844	,01901		
Ganadm	Urbano	52	-,0112	,26094	,03619	,273	,602
	Rural	57	-,0351	,21533	,02852		
	Total	109	-,0237	,23736	,02273		
Ganadere	Urbano	52	-,0304	,18599	,02579	,001	,973
	Rural	57	-,0292	,18127	,02401		
	Total	109	-,0298	,18269	,01750		
Ganaseg	Urbano	52	,0144	,19296	,02676	2,122	,148
	Rural	57	-,0386	,18685	,02475		
	Total	109	-,0133	,19077	,01827		

Ganasoci	Urbano	52	,0016	,30718	,04260	,137	,713
	Rural	57	-,0161	,18192	,02410		
	Total	109	-,0076	,24859	,02381		
Ganacomu	Urbano	52	,0353	,24048	,03335	,967	,328
	Rural	57	-,0073	,21145	,02801		
	Total	109	,0130	,22572	,02162		
Ganaense	Urbano	52	-,02724	,238985	,033141	,002	,961
	Rural	57	-,02924	,181273	,024010		
	Total	109	-,02829	,209785	,020094		
Ganaten	Urbano	52	-,0112	,22749	,03155	1,876	,174
	Rural	57	-,0678	,20412	,02704		
	Total	109	-,0408	,21645	,02073		
Ganaidio	Urbano	52	,0208	,34175	,04739	,252	,617
	Rural	57	,0526	,31990	,04237		
	Total	109	,0375	,32935	,03155		
Ganacine	Urbano	52	-,0192	,17973	,02492	,680	,412
	Rural	57	,0132	,22537	,02985		
	Total	109	-,0023	,20458	,01960		
Ganamúsica	Urbano	52	-,0272	,23205	,03218	,977	,325
	Rural	57	,0117	,17778	,02355		
	Total	109	-,0069	,20542	,01968		
Ganaplástica	Urbano	52	-,0016	,18413	,02553	,333	,565
	Rural	57	,0249	,27994	,03708		
	Total	109	,0122	,23837	,02283		
Ganaestética	Urbano	52	,0378	,23773	,03297	1,002	,319
	Rural	57	-,0050	,20850	,02762		
	Total	109	,0154	,22291	,02135		
Ganagro	Urbano	52	-,0128	,25318	,03511	,031	,861
	Rural	57	-,0044	,24722	,03274		
	Total	109	-,0084	,24895	,02385		
Ganadepo	Urbano	52	,0465	,16035	,02224	1,029	,313
	Rural	57	,0146	,16676	,02209		
	Total	109	,0298	,16376	,01569		

En la tabla 6.208 se muestran los valores del contraste de hipótesis en función del contexto (rural o urbano) de las 19 familias profesionales o dimensiones de la variable **intereses profesionales** en el grupo experimental antes de la aplicación del programa, pudiendo observar que ya existían diferencias significativas previamente en las familias profesionales de **investigación científica, investigación técnica, técnica aplicada, actividades administrativas, humanístico – social, cine y teatro, y actividades agropecuarias**, siempre a favor de los centros ubicados en contextos o entornos rurales, salvo en la familia de **cine y teatro**.

Si observamos en la tabla 6.209, que muestra los valores del contraste de hipótesis en función del contexto (rural o urbano) de las 19 familias profesionales o dimensiones de la variable **intereses profesionales** en el grupo experimental tras la aplicación del programa, es decir, la tabla que refleja el efecto del programa, podemos observar diferencias significativas en las mismas familias profesionales consideradas inicialmente, por lo que se ha optado para asegurar la información derivada del efecto del programa en la variable, proceder a analizar el contraste en función del contexto, tomando en consideración la ganancia en cada una de las dimensiones entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del POPR, información que recogemos en la tabla 6.210.

De la tabla 6.210 extraemos que no existe diferencia alguna en ninguna de las 19 familias profesionales o dimensiones de la variable **intereses profesionales**, en función del contexto de ubicación de los centros (rural o urbano), es decir estaría afectando por igual el POPR a las variaciones que se producen en el grado de manifestación hacia los intereses profesionales inicialmente formulados en cualquiera de los contextos (rural o urbano) considerados, lo que nos permite **confirmar la hipótesis 2.5**, y asegurar que **el POPR produce resultados similares en los dos contextos considerados** para el alumnado sometido a dicho programa.

A continuación, vamos a considerar la información procedente de la cumplimentación por el alumnado del último ítem del instrumento empleado en la medida de intereses profesionales, el CIBAP (Hernández, V.); recordando que interesaba a los sujetos encuestados a declinarse por una de las familias profesionales en función de su preferencia.

En las siguientes tablas pueden encontrarse la información recogida a través de dicho ítem:

Tabla 6.211. Área de interés preferente manifestada por el alumnado del grupo control

		ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA		DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Investigación científica	5	7,2	5	7,2
	Sanidad	12	17,4	8	11,6
	Economía y negocios			2	2,9
	Protección y Seguridad	5	7,2	5	7,2
	Humanístico - Social	6	8,7	2	2,9
	Enseñanza y orientación			6	8,7
	Idiomas			5	7,2
	Música	11	15,9	6	8,7
	Estética	12	17,4	12	17,4
	Actividades agropecuarias	6	8,7	6	8,7
	Deporte	12	17,4	12	17,4
	Total	69	100,0	69	100,0

Gráfico 6.76. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo control (antes de aplicar el programa)

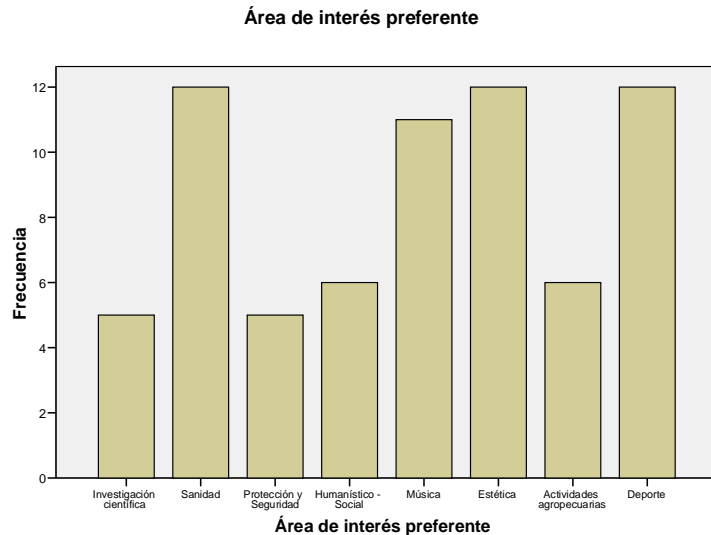


Gráfico 6.77. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo control (después de aplicar el programa)

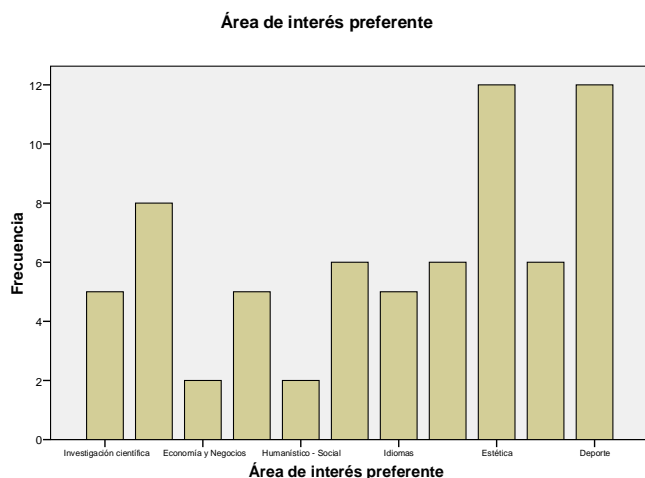


Tabla 6.212. Contraste de Chi cuadrado grupo control entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	483,000(a)	70	,000	.(b)		
Razón de verosimilitudes	277,449	70	,000	.(b)		
Estadístico exacto de Fisher	.(b)			.(b)		
Asociación lineal por lineal	65,711(c)	1	,000	,000	,000	,000
N de casos válidos	69					

a 88 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

b No se puede efectuar el cálculo porque se ha excedido el tiempo límite.

c El estadístico tipificado es 8,106.

Tabla 6.213. Área de interés preferente (grupo experimental)

		ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA		DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Investigación científica	3	2,8	3	2,8
	Investigación técnica	4	3,7	5	4,6
	Técnica Aplicada	8	7,3	10	9,2
	Sanidad	14	12,8	12	11,0
	Economía y Negocios	1	,9	2	1,8
	Actividades Administrativas	3	2,8		
	Derecho y Asesoramiento	2	1,8	2	1,8
	Protección y Seguridad	9	8,3	8	7,3
	Humanístico - Social	1	,9	1	,9
	Comunicación	7	6,4	7	6,4
	Atención Personal	9	8,3	11	10,1
	Idiomas	2	1,8	2	1,8
	Cine y Teatro	4	3,7	5	4,6
	Música	5	4,6	4	3,7
	Artes Plásticas	3	2,8	3	2,8
	Estética	7	6,4	8	7,3
	Actividades agropecuarias	2	1,8	3	2,8
	Deporte	25	22,9	23	21,1
	Total	109	100,0	109	100,0

Gráfico 6.78. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo experimental (antes de aplicar el programa)

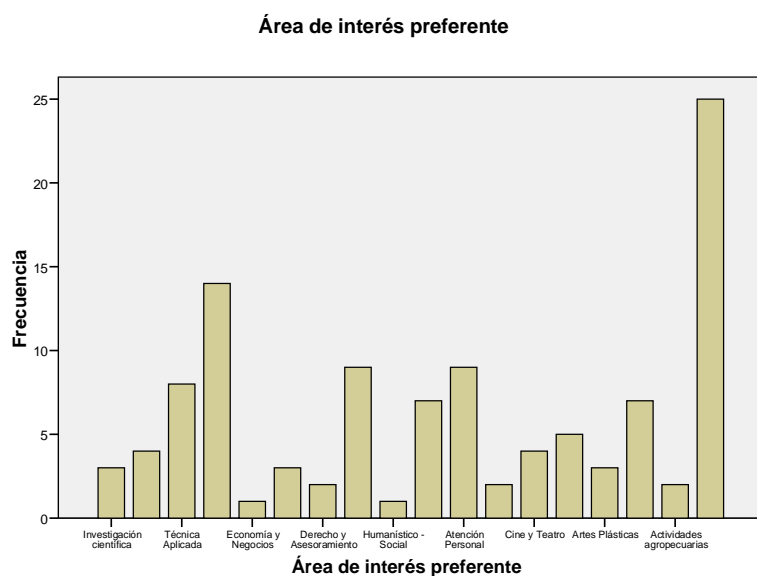


Gráfico 6.79. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales grupo experimental (después de aplicar el programa)

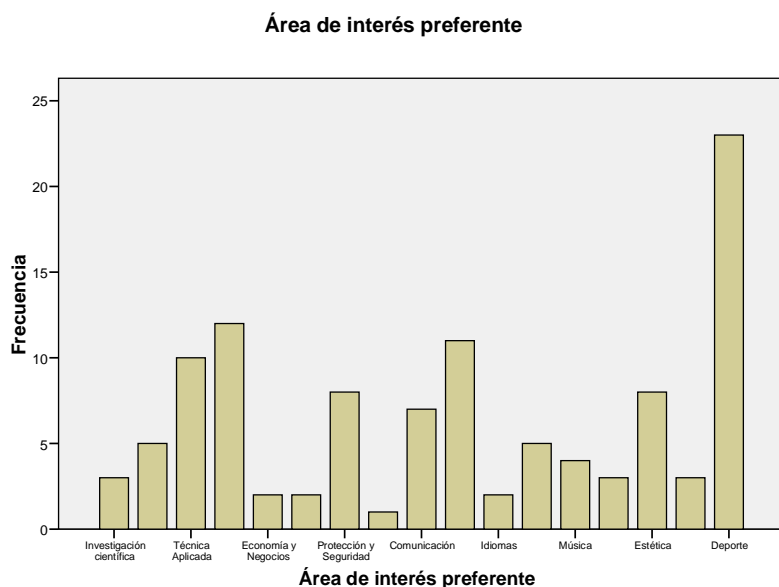


Tabla 6.214. Contraste de Chi cuadrado grupo experimental entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	953,175(a)	272	,000	.(b)	
Razón de verosimilitudes	411,754	272	,000	.(b)	
Estadístico exacto de Fisher	,000			,000	
Asociación lineal por lineal	79,701	1	,000	.(b)	.(b)
N de casos válidos	109				

a 305 casillas (99,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

b No se puede efectuar el cálculo porque no hay suficiente memoria.

Tabla 6.215. Área de interés preferente en el momento previo a la aplicación del programa

		Condición exptal		Total
		Experimental	Control	
Área de interés preferente	Investigación científica	3	5	8
	Investigación técnica	4	0	4
	Técnica Aplicada	8	0	8
	Sanidad	14	12	26
	Economía y Negocios	1	0	1
	Actividades Administrativas	3	0	3
	Derecho y Asesoramiento	2	0	2
	Protección y Seguridad	9	5	14
	Humanístico - Social	1	6	7
	Comunicación	7	0	7
	Atención Personal	9	0	9
	Idiomas	2	0	2
	Cine y Teatro	4	0	4
	Música	5	11	16
	Artes Plásticas	3	0	3
	Estética	7	12	19
	Actividades agropecuarias	2	6	8
	Deporte	25	12	37
	Total	109	69	178

Tabla 6.216. Contraste de Chi cuadrado grupo control – experimental antes de aplicar el programa

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	52,146(a)	17	,000	.(b)		
Razón de verosimilitudes	66,722	17	,000	.(b)		
Estadístico exacto de Fisher	.(b)			.(b)		
Asociación lineal por lineal	1,387(c)	1	,239	,240	,122	,005
N de casos válidos	178					

- a 25 casillas (69,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,39.
b No se puede efectuar el cálculo porque no hay suficiente memoria.
c El estadístico tipificado es 1,178.

Tabla 6.217. Área de interés preferente en el momento posterior a la aplicación del programa

		Condición exptal		Total
		Experimental	Control	
Área de interés preferente	Investigación científica	3	5	8
	Investigación técnica	5	0	5
	Técnica Aplicada	10	0	10
	Sanidad	12	8	20
	Economía y Negocios	2	2	4
	Derecho y Asesoramiento	2	0	2
	Protección y Seguridad	8	5	13
	Humanístico - Social	1	2	3
	Comunicación	7	0	7
	Enseñanza y Orientación	0	6	6
	Atención Personal	11	0	11
	Idiomas	2	5	7
	Cine y Teatro	5	0	5
	Música	4	6	10
	Artes Plásticas	3	0	3
	Estética	8	12	20
	Actividades agropecuarias	3	6	9
	Deporte	23	12	35
	Total	109	69	178

Tabla 6.218. Contraste de Chi cuadrado grupo control – experimental tras la aplicación el programa

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	51,901(a)	17	,000	.(b)		
Razón de verosimilitudes	68,284	17	,000	.(b)		
Estadístico exacto de Fisher	.(b)			.(b)		
Asociación lineal por lineal	2,012(c)	1	,156	,160	,080	,004
N de casos válidos	178					

a 24 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,78.

b No se puede efectuar el cálculo porque no hay suficiente memoria.

c El estadístico tipificado es 1,418.

En las tablas anteriores, se aprecia las respuestas proporcionadas por el alumnado al ítem sobre determinación de la familia profesional preferida, dentro de las 19, que componen el margen de opción; así en la tabla 6.211 puede apreciarse las respuestas proporcionadas por el grupo control tanto en los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa POPR al grupo experimental, así como la existencia de diferencia significativa entre ambos momentos (tabla 6.212, $\chi^2 = 483$, $p = 0.000$).

En la tabla 6.213, se reflejan las respuestas proporcionadas por el alumnado del grupo experimental tanto en los momentos anterior como posterior a la aplicación del programa, y el contraste realizado entre ambos momentos, que refleja la existencia de diferencias significativas (tabla 6.214, $\chi^2 953,175 =$, $p = 0.000$), por lo que podríamos concluir que la aplicación del POPR produce cambios significativos en el grupo experimental, en lo que se refiere a la dimensión de **familia profesional preferida**, dentro de la variable **intereses profesionales**; no obstante la afirmación no se puede sostener fielmente, al haber encontrado según el párrafo anterior, diferencias significativas en el grupo control (que no recibe dicho programa) entre ambos momentos.

Igualmente con el objetivo de determinar los efectos del programa en la dimensión **familia profesional preferida**, se ha procedido a realizar un contraste utilizando el estadístico Chi cuadrado, al proceder la información de datos en forma de frecuencia (porcentaje de sujetos que eligen determinada familia profesional), para determinar la existencia o no de diferencias entre grupo experimental y control en los momentos anterior a la aplicación del programa, pudiendo apreciarse la distribución de la elección de preferencias por familias profesionales en la tabla 6.215, y el contraste en la tabla 6.216 ($\chi^2 = 52,146$, $p = 0.000$), que indica igualmente la existencia de una diferencia significativa entre ambos grupos (control y experimental) antes de proceder al inicio del programa.

El contraste de diferencias entre grupo experimental y control tras la aplicación del POPR, puede apreciarse que en función de los datos recogidos en la tabla 6.217, se obtiene el estadístico con el valor expresado en la tabla 6.218 ($\chi^2 51,901 =$, $p = 0.000$), que indica **la existencia de diferencia significativa entre el grupo experimental y control**, que no podemos especificar que se deba a los efectos del programa, debido a la existencia previa de una diferencia significativa entre ambos grupos.

Para proceder al análisis del efecto del programa en la dimensión recogida en el ítem 20 del cuestionario CIBAP, denominada **familia profesional preferida**, en función del contexto de ubicación de los centros (rural o urbano) hemos procedido a realizar un estudio de la distribución de elecciones en ambos contextos, en los grupos sometidos al programa (grupos experimentales).

Así en la siguiente tabla podemos apreciar las elecciones manifestadas por el alumnado del centro ubicado en el contexto urbano:

Tabla 6.219 Tabla de frecuencias preferencia intereses por familias profesionales en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), condición experimental

		ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA		DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Investigación científica	1	1,9	1	1,9
	Investigación técnica	1	1,9	1	1,9
	Técnica Aplicada	4	7,7	4	7,7
	Sanidad	7	13,5	7	13,5
	Economía y Negocios	1	1,9	1	1,9
	Actividades Administrativas	1	1,9		
	Derecho y Asesoramiento	1	1,9	1	1,9
	Protección y Seguridad	3	5,8	3	5,8
	Comunicación	2	3,8		
	Atención Personal	6	11,5	7	13,5
	Idiomas	1	1,9	1	1,9
	Cine y Teatro	4	7,7	3	5,8
	Música	1	1,9	2	3,8
	Artes Plásticas	3	5,8	2	3,8
	Estética	4	7,7	5	9,6
	Actividades agropecuarias	1	1,9	1	1,9
	Deporte	11	21,2	10	19,2
	Total	52	100,0	52	100,0

Gráfico 6.80. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales antes de la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), condición experimental

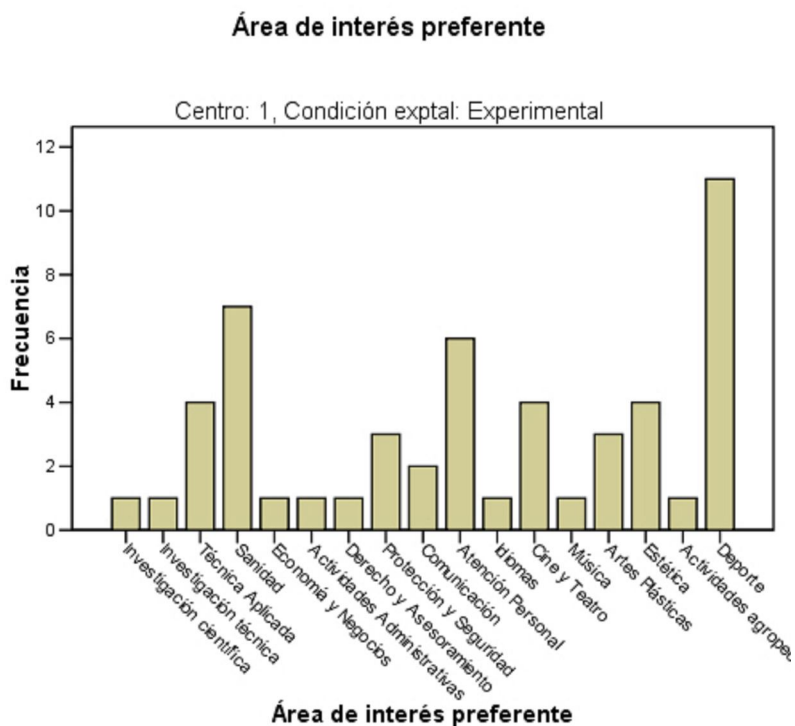


Gráfico 6.81. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales después de la aplicación del programa en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), condición experimental

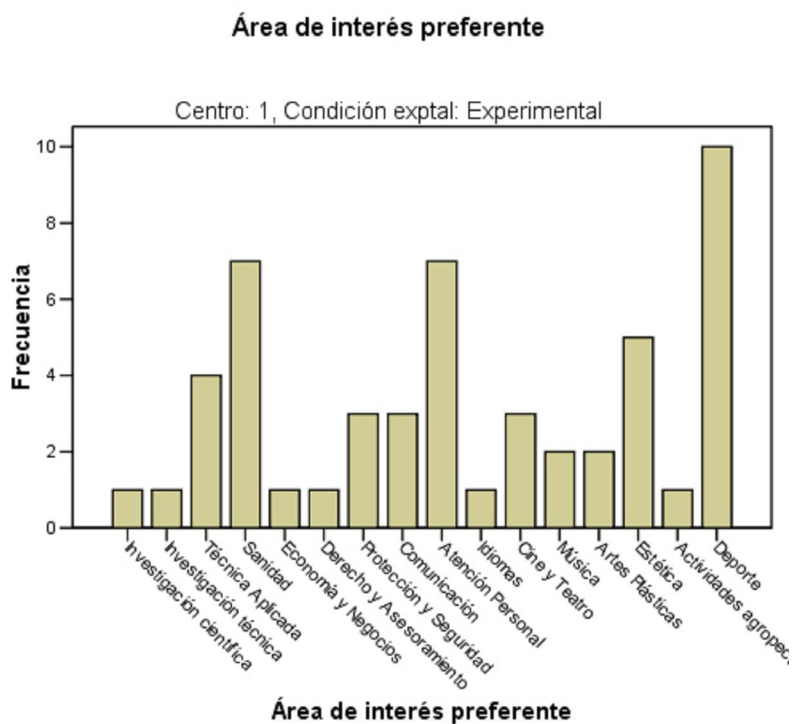


Tabla 6.220. Contraste de Chi cuadrado grupo experimental urbano antes y después de aplicar el programa

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	656,980(a)	240	,000	,000		
Razón de verosimilitudes	226,805	240	,720	,000		
Estadístico exacto de Fisher	,000			,000		
Asociación lineal por lineal	45,516(b)	1	,000	,000	,000	,000
N de casos válidos	52					

a 272 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

b El estadístico tipificado es ,000.

En las tablas anteriores, puede comprobarse como en el centro ubicado en el contexto urbano, tomando como base los datos expresados por los sujetos en cuanto a la dimensión de **familia profesional preferida** (tabla 6.219) se produce una diferencia significativa entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa (tabla 6.220, $\chi^2 = 656,980$, $p = 0.000$), lo que se traduciría en que el programa es efectivo en el ámbito urbano, con las limitaciones expresadas anteriormente del hallazgo de diferencias significativas en el grupo control entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, y la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y control previas a la aplicación del POPR.

Con respecto a los centros ubicados en contextos rurales, la tabla 6.221 expresa los datos recogidos sobre la dimensión **familia profesional preferida**, tanto en el momento anterior como posterior a la aplicación del programa:

Tabla 6.221 Tabla de frecuencias preferencia intereses por familias profesionales en los centros rurales, condición experimental

		ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA		DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Investigación científica	2	3,5	2	3,5
	Investigación técnica	3	5,3	4	7,0
	Técnica Aplicada	4	7,0	6	10,5
	Sanidad	7	12,3	5	8,8
	Actividades Administrativas	2	3,5		
	Economía y negocios			1	1,8
	Derecho y Asesoramiento	1	1,8	1	1,8
	Protección y Seguridad	6	10,5	5	8,8
	Humanístico - Social	1	1,8	1	1,8
	Comunicación	5	8,8	4	7,0
	Atención Personal	3	5,3	4	7,0
	Idiomas	1	1,8	1	1,8
	Cine y teatro			2	3,5
	Música	4	7,0	2	3,5
	Estética	3	5,3	3	5,3
	Actividades agropecuarias	1	1,8	2	3,5
	Deporte	14	24,6	13	22,8
	Total	57	100,0	57	100,0

Gráfico 6.82. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales antes de la aplicación del programa en los centros rurales, condición experimental

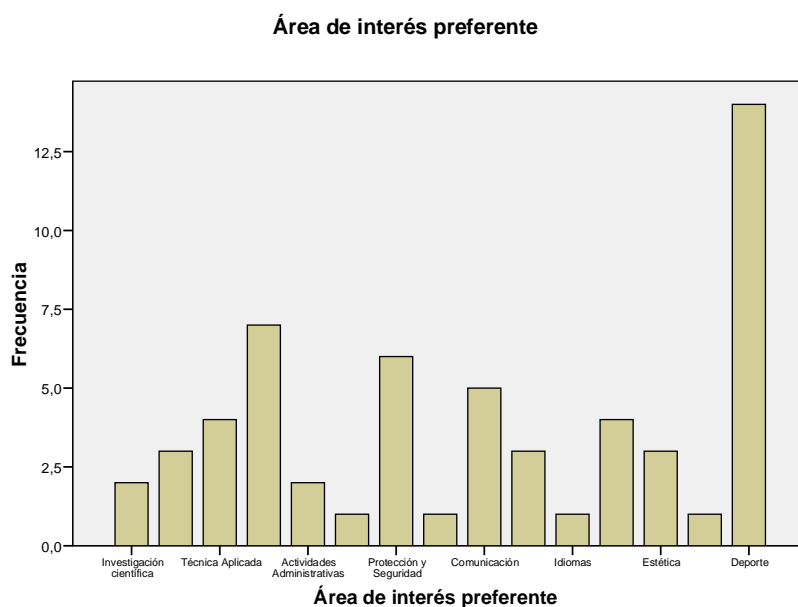


Gráfico 6.83. Diagrama de barras preferencia de intereses por familias o áreas profesionales después de la aplicación del programa en los centros rurales, condición experimental

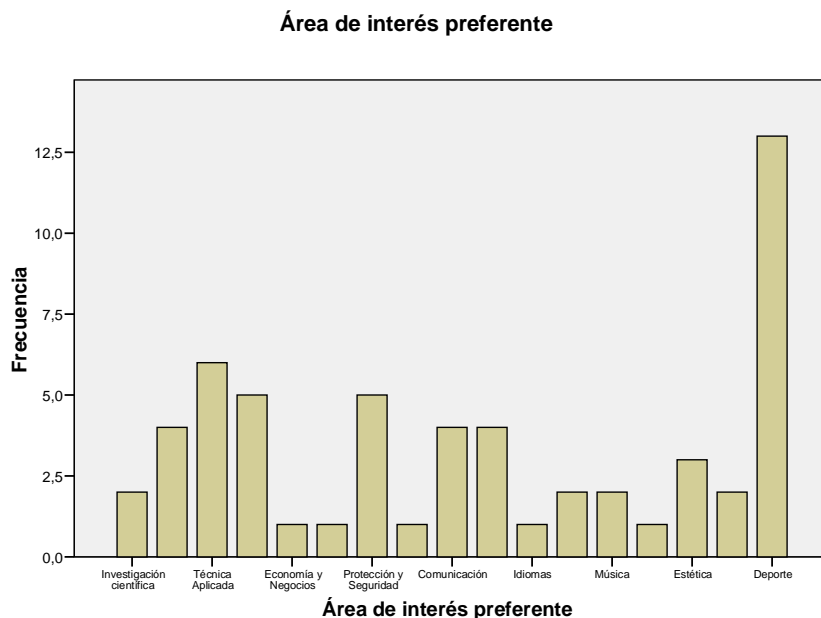


Tabla 6.222. Contraste de Chi cuadrado grupo experimental rural antes y después de aplicar el programa

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	444,443(a)	224	,000	,000		
Razón de verosimilitudes	209,436	224	,749	,000		
Estadístico exacto de Fisher	,000			,000		
Asociación lineal por lineal	34,941(b)	1	,000	,000	,000	,000
N de casos válidos	57					

a 255 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02

b El estadístico tipificado es ,000.

En la tabla 6.222, se aprecia el contraste de hipótesis, mediante el estadístico chi cuadrado, que expresa la existencia de diferencias significativas entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, en el alumnado sometido al mismo, escolarizado en centros rurales ($\chi^2 = 444,443$, $p = .000$).

A continuación se analiza el contraste entre centros rurales y urbanos y expresión de la **familia profesional preferida**, en el alumnado sometido al programa de ambos contextos (tabla 6.223):

Tabla 6.223. Área de interés preferente en el alumnado sometido al programa (grupo experimental) en función del contexto donde se ubica el centro (rural o urbano)

		Entorno		Total
		Urbano	Rural	
Área de interés preferente	Investigación científica	1	2	3
	Investigación técnica	1	4	5
	Técnica Aplicada	4	6	10
	Sanidad	7	5	12
	Economía y Negocios	1	1	2
	Derecho y Asesoramiento	1	1	2
	Protección y Seguridad	3	5	8
	Humanístico - Social	0	1	1
	Comunicación	3	4	7
	Atención Personal	7	4	11
	Idiomas	1	1	2
	Cine y Teatro	3	2	5
	Música	2	2	4
	Artes Plásticas	2	1	3
	Estética	5	3	8
	Actividades agropecuarias	1	2	3
	Deporte	10	13	23
	Total	52	57	109

Tabla 6.224. Contraste de Chi cuadrado alumnado sometido al programa en función del contexto donde se ubica el centro (rural o urbano)

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	6,871(a)	16	,976	,988		
Razón de verosimilitudes	7,418	16	,964	,991		
Estadístico exacto de Fisher	7,913			,985		
Asociación lineal por lineal	,395(b)	1	,530	,531	,271	,010
N de casos válidos	109					

a 27 casillas (79,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

b El estadístico tipificado es -,629.

En la tabla 6.224 puede apreciarse que al contrastar, mediante el estadístico chi cuadrado la existencia de diferencias en el alumnado sometido al programa, en función del contexto donde está ubicado el centro, el valor del estadístico ($\chi^2 = 6,871$, $p = 0.976$), nos remite a la inexistencia de diferencias en función del contexto, es decir, el programa POPR vendría a causar los mismos efectos en el alumnado sometido al mismo en cualquiera de los contextos de aplicación, lo que refuerza la decisión de confirmar la hipótesis 2.5, expresada anteriormente en virtud de los datos expresados en la tabla 6.210 ya comentada anteriormente.

Por tanto, como colofón al apartado de los efectos del POPR sobre la variable **intereses profesionales**, cabe afirmar que podemos subdividir la misma en dos dimensiones: 1) **grado de preferencia hacia los intereses profesionales manifestados en el momento inicial** –antes de la aplicación del programa -, y 2) **familia profesional preferida** – elección de una de las 19 familias consideradas en el instrumento -.

El hallazgo de valores inferiores en el grado de preferencia en el momento posterior a la aplicación del programa, nos ha llevado a plantear la hipótesis como bilateral.

Con respecto a la primera de las dimensiones, no se han podido establecer diferencias significativas a favor del grupo sometido al programa POPR en la mayoría de familias profesionales, tan solo en cinco de ellas se han manifestado diferencias, siendo en cuatro de las mismas más elevadas en el momento posterior a la aplicación del POPR (con referencia al momento anterior a su administración) a favor del grupo control, por ello hemos optado por rechazar la hipótesis 1.5, y especificar que el POPR no modifica el grado de interés manifestado inicialmente hacia 19 familias profesionales.

Dicho resultado es coherente con las teorías actuales sobre la elección profesional, que sitúan al adolescente en una fase de exploración de los campos profesionales, y por tanto la labilidad de su adhesión a los mismos es notable.

Por otro lado, no se han encontrado diferencias en los cambios asociados al **grado de preferencia hacia los intereses profesionales** en función del contexto rural o urbano (hipótesis 2.5).

La segunda dimensión nos muestra la existencia de diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en los cambios experimentados por la **familia profesional preferida** entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, pero también es cierto que estos cambios ya se observan en dichos momentos tanto en el grupo experimental como en el grupo control, por lo que no se puede afirmar que dichos cambios en la **familia profesional preferida** se deban a la aplicación del POPR.

Si, que se observa, en cambio una diferencia significativa en el grupo experimental entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa en la **familia profesional preferida**, tanto en el contexto urbano como en el contexto rural; mientras que no se observan diferencias significativas en el alumnado sometido al programa, en función del contexto en dicha dimensión, lo que determina que el programa POPR afecta por igual a ambos contextos (hipótesis 2.5).

5.6.- Síntesis de resultados con respecto al análisis y valoración de la eficacia del Programa de Orientación.

De los análisis precedentes, podemos destacar, de forma sintética, los siguientes resultados, presentados para facilitar su comprensión en forma de tabla, con respecto a la valoración de la eficacia del Programa de Orientación Profesional aplicado:

- HABILIDADES SOCIALES

Tabla 6.225 . Contraste de hipótesis 1.1. referente a las habilidades sociales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Autoasertividad	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.15
Heteroasertividad	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.17

Tanto la dimensión **autoasertividad** como la **heteroasertividad**, de la variable de **habilidades sociales**, muestran que el POPR refleja una mejora en las mismas, a favor del grupo experimental, expresada por un incremento de su magnitud.

Tabla 6.226. Contraste de hipótesis 1.1. referente a las habilidades sociales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centro

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	p			Decisión	Observaciones	Tabla asociada
	IES Brianda	IES Yunquera	IES Sacedón			
Autoasertividad	.001	.002	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal	6.19 6.21 6.23
Heteroasertividad	.000	.013	.001	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal	6.27 6.31 6.33

Tanto la dimensión **autoasertividad** como la **heteroasertividad**, de la variable de **habilidades sociales**, muestran que el POPR refleja una mejora en las mismas, a favor del grupo experimental, expresada por un incremento de su magnitud en los tres centros escogidos como muestra.

Tabla 6.227. Contraste de hipótesis 2.1 referente a las habilidades sociales (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Autoasertividad	.034	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo urbano ($\mu_1 < \mu_2$)	6.25
Heteroasertividad	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo urbano ($\mu_1 < \mu_2$)	6.35

Tanto la dimensión **autoasertividad** como la **heteroasertividad**, de la variable de **habilidades sociales**, muestran que el POPR refleja una mejora en las mismas, a favor del centro ubicado en el contexto urbano, expresada por un incremento de su magnitud.

- Se **confirma** la hipótesis 1.1., afirmando que la aplicación del POPR produce cambios positivos en la mejora de **habilidades sociales** del alumnado de educación secundaria obligatoria sometidos al mismo.
- Se **rechaza** la hipótesis 2.1., ya que los resultados en cuanto a mejora de **habilidades sociales** del alumnado de educación secundaria obligatoria sometidos al programa, son más efectivos en el centro ubicado en el contexto urbanos que en los centros pertenecientes a contextos rurales; no obstante hay que subrayar como efecto positivo, que la aplicación del POPR produce cambios positivos en habilidades sociales del alumnado sometido a dicho programa, independientemente del contexto donde se ubiquen los centros a los que pertenezcan estos alumnos/as.

- MADUREZ VOCACIONAL (*Actitudes hacia la elección profesional*)

Tabla 6. 228. Contraste de hipótesis 1.2. referente a la madurez vocacional como actitud hacia la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Implicación en la elección profesional	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.38
Orientación hacia el mundo del trabajo	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.40
Independencia en la toma de decisiones	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.42
Preferencia factores ligados a puesto de trabajo	>.050			
Precisión en la concepción del mundo laboral	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.44

La variable **madurez vocacional** (entendida como actitud hacia la elección profesional) ha mostrado una sensibilidad del POPR hacia un incremento del valor medio, a favor del grupo experimental, en las dimensiones **implicación en la elección profesional, orientación hacia el mundo del trabajo, independencia en la toma de decisiones y precisión en la concepción del mundo laboral** (tabla 6.228).

Asimismo, dicha variable, ha experimentado un incremento del valor medio en los tres centros, en las dimensiones de **implicación en la elección profesional, orientación hacia el mundo del trabajo, independencia en la toma de decisiones** (tabla 6.229).

Tabla 6.229. Contraste de hipótesis 1.2. referente a la madurez vocacional como actitud hacia la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	P			Decisión	Observaciones	Tabla asociada
	IES Brianda	IES Yunquera	IES Sacedón			
Implicación en la elección profesional	.003	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal	6.46 6.48 6.50
Orientación hacia el mundo del trabajo	.000	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal	6.54 6.56 6.58
Independencia en la toma de decisiones	.000	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal	6.62 6.68 6.70
Preferencia factores ligados a puesto de trabajo	>.050	>.050	.000			6.74
Precisión en la concepción del mundo laboral	>.050	.001	>.050		Se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos	6.78

Tabla 6. 230. Contraste de hipótesis 2.2. referente a la madurez vocacional como actitud hacia la elección profesional (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$

La aplicación del POPR produce resultados similares para el alumnado sometido al mismo, tanto en el que pertenece a centros ubicados en contextos rurales como en el perteneciente a centros urbanos en madurez vocacional (actitudes hacia la elección profesional)

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Implicación en la elección profesional	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo rural ($\mu_1 > \mu_2$)	6.52
Orientación hacia el mundo del trabajo	.413	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.60
Independencia en la toma de decisiones	.472	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.72
Preferencia factores ligados a puesto de trabajo	.001	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo rural ($\mu_1 > \mu_2$)	6.76
Precisión en la concepción del mundo laboral	.197	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.80

El POPR ha mostrado, que existiendo cambios positivos, a favor del grupo experimental en los tres centros de la muestra en la variable **madurez vocacional** (como actitudes hacia la elección profesional), no existen diferencias entre contextos de aplicación (rural o urbano) en las dimensiones **orientación hacia el mundo del trabajo, independencia en la toma de decisiones y precisión en la concepción del mundo laboral** (tabla 6.230).

- Se **confirma parcialmente** la hipótesis 1.2. expresando que la aplicación del POPR permite cambios positivos, incrementando los valores de la **madurez vocacional** como actitud hacia la elección profesional, teniendo en cuenta de los valores positivos para el grupo experimental en las dimensiones **implicación, orientación hacia el mundo del trabajo, independencia en la toma de decisiones y precisión en la concepción del mundo laboral**.
- Se **confirma parcialmente** la hipótesis 2.2. expresando que la aplicación del POPR produce incrementos positivos en la variable de **madurez vocacional**, entendiéndola ésta como actitud hacia la elección profesional, contribuyendo a la equidad (igualdad de oportunidades) entre los centros ubicados en contextos urbanos y los centros pertenecientes a contextos rurales, logrando cambios positivos en el grupo experimental en los tres centros en las dimensiones **implicación, orientación hacia el trabajo e independencia en la toma de decisiones**, sin existir diferencias significativas en la manifestación de estas dimensiones en función del contexto donde se ubica el centro (rural o urbano).

- MADUREZ VOCACIONAL (*Competencias relacionadas con la elección profesional*)

Tabla 6.231. Contraste de hipótesis 1.3. referente a la madurez vocacional como competencias relacionadas con la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Autoconocimiento	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.83
Información ocupacional	.003	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental. Se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos.	6.85
Selección de metas	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.87
Planificación de la elección vocacional	>.050			
Solución de problemas	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental. Se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos.	6.89

La variable **madurez vocacional** (entendida como competencias relacionadas con la elección profesional) ha mostrado una sensibilidad del POPR hacia un incremento del valor medio, a favor del grupo experimental, en las dimensiones **autoconocimiento**, **información ocupacional**, **selección de metas** y **solución de problemas** (tabla 6.231).

Asimismo, dicha variable, ha experimentado un incremento del valor medio en los tres centros, en las dimensiones de **autoconocimiento**, **selección de metas** y **solución de problemas** (tabla 6.232).

Tabla 6.232. Contraste de hipótesis 1.3. referente a la madurez vocacional como competencias relacionadas con la elección profesional (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	P			Decisión	Observaciones	Tabla asociada
	IES Brianda	IES Junquera	IES Sacedón			
Autoconocimiento	.000	.044	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal	6.91 6.93 6.95
Información ocupacional	.042	>.050	>.050			6.101
Selección de metas	.014	.002	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal En el IES de Yunquera se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos	6.107 6.109 6.111
Planificación de la elección vocacional	>.050	>.050	>.050			
Solución de problemas	.014	.001	.031	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal En el IES de Sacedón se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos	6.119 6.121 6.125

El POPR ha mostrado, que existiendo cambios positivos, a favor del grupo experimental en los tres centros de la muestra, no existen diferencias entre contextos de aplicación (rural o urbano) en ninguna de las dimensiones de la variable **madurez vocacional** (entendida como competencias relacionadas con la elección profesional: **orientación hacia el mundo del trabajo, independencia en la toma de decisiones y precisión en la concepción del mundo laboral** (tabla 6.233).

Tabla 6.233. Contraste de hipótesis 2.3. referente a la madurez vocacional como competencias relacionadas con la elección profesional (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Autoconocimiento	.125	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.99
Información ocupacional	.345	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.105
Selección de metas	.632	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.113
Planificación de la elección vocacional	.136	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.115
Solución de problemas	.232	Aceptación H ₀	($\mu_1 = \mu_2$)	6.127

- Se **acepta parcialmente** la hipótesis 1.3, expresando que la aplicación del POPR mejora la variable **madurez vocacional** entendida como competencia relacionada con la elección profesional, mostrando diferencias significativas a favor del grupo experimental tras la aplicación del programa en las dimensiones **autoconocimiento, información ocupacional, selección de metas y solución de problemas**.
- Se **acepta parcialmente** la hipótesis 2.3, al encontrar diferencias significativas en los tres centros que componen la muestra, a favor del grupo experimental en las dimensiones **autoconocimiento, selección de metas y solución de problemas**, no mostrando diferencias significativas en dichas dimensiones en función del contexto donde se ubican los centros (urbano o rural), por lo que cabe concluir que el POPR permite la mejora de la variable **madurez vocacional**, contribuyendo a la equidad de resultados en los contextos rural y urbano, siendo igual de efectiva para ambos.

• EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA PARA LA TOMA DE DECISIONES RELACIONADA CON LA CARRERA

Tabla 6.234. Contraste de hipótesis 1.4. referente a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Autoconocimiento	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.130
Selección de metas	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental. Se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos.	6.132
Planificación	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental. Se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos.	6.134
Resolución de conflictos	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.136
Información	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental	6.138
Escala total	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental. Se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos.	6.132

La variable **expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera** ha mostrado una sensibilidad del POPR hacia un incremento del valor medio, a favor del grupo experimental, en sus diferentes dimensiones, así como en la escala total (tabla 6.234).

Tabla 6.235. Contraste de hipótesis 1.4. referente a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 > \mu_2$

Dimensión	p			Decisión	Observación	Tabla asociada
	IES Brianda	IES Yunquera	IES Sacedón			
Autoconocimiento	.000	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal En el IES de Sacedón se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos	6.142 6.144 6.146
Selección de metas	.000	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal En el IES de Yunquera se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos	6.150 6.152 6.154
Planificación	.000	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal En los centros rurales se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos	6.158 6.160 6.162
Resolución de conflictos	.000	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal En el IES Brianda se recurre a la ganancia pre – post programa al existir previamente a la aplicación del programa dif ^a significativa entre ambos grupos	6.166 6.168 6.170
Información	.000	.000	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo exptal	6.174 6.176 6.178

Escala total	.000	.000	.000	Rechazo H0 Aceptación H1	Valor superior grupo exptal	6.182 6.184 6.186
--------------	------	------	------	-----------------------------	--------------------------------	-------------------------

Asimismo, dicha variable, ha experimentado un incremento del valor medio en los tres centros, en las diferentes dimensiones de la variable **expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones de la carrera** (tabla 6.235).

Del mismo modo, el POPR ha mostrado, que existiendo cambios positivos, a favor del grupo experimental en los tres centros de la muestra, no existen diferencias entre contextos de aplicación (rural o urbano) en ninguna de las dimensiones de la variable **expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones de la carrera** (tabla 6.236).

Tabla 6.236. Contraste de hipótesis 2.4. referente a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano) grupo exptal

Ho: $\mu_1 = \mu_2$ H1: $\mu_1 \neq \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Autoconocimiento	.950	Aceptación Ho	($\mu_1 = \mu_2$)	6.148
Selección de metas	.089	Aceptación Ho	($\mu_1 = \mu_2$)	6.156
Planificación	.898	Aceptación Ho	($\mu_1 = \mu_2$)	6.164
Resolución de conflictos	.064	Aceptación Ho	($\mu_1 = \mu_2$)	6.172
Información	.378	Aceptación Ho	($\mu_1 = \mu_2$)	6.180
Escala total	.870	Aceptación Ho	($\mu_1 = \mu_2$)	6.188

- Por tanto, **confirmamos** la hipótesis 1.4, exponiendo que tras aplicar el POPR se han obtenido cambios positivos y significativos, a favor del grupo experimental, en la variable **expectativas de autoeficacia relacionadas con la toma de decisiones para la carrera**, del alumnado de educación secundaria obligatoria, en todas las dimensiones que incluye la misma.

- Igualmente, **confirmamos** la hipótesis 2.4., estableciendo que la aplicación del POPR produce mejoras a favor del grupo experimental, en la variable **expectativas de autoeficacia relacionadas con la toma de decisiones para la carrera**, en los tres centros que componen la muestra, así como se ha podido determinar la ausencia de diferencias significativas entre los centros educativos en función de su ubicación (contexto rural o urbano), lo que se traduce en que los cambios similares en el alumnado de educación secundaria obligatoria de entornos rurales, con respecto a sus iguales de entornos urbanos, contribuyendo a la equidad en cuando al efecto provocado por dicha variable.

• INTERESES PROFESIONALES

Tabla 6.237. Contraste de hipótesis 1.5. referente a los intereses profesionales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control)

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Investigación científica	.020	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo control Se toman en consideración los datos de la ganancia pre-post, al no existir diferencias previas en ningún grupo	6.190
Investigación técnica	>.050			
Técnica aplicada	>.050			
Sanidad	>.050			
Economía y negocios	.005	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo control	6.193
Actividades administrativas	>.050			
Derecho y asesoramiento	>.050			
Protección y seguridad	>.050			
Humanístico – social	>.050			
Comunicación	>.050			

Enseñanza y orientación	.042	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo control Se recurre a la ganancia entre los momentos pre – post al existir diferencia previa en el grupo control	6.195
Atención personal	.002	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo control Se recurre a la ganancia entre los momentos pre – post al existir diferencia previ a en el grupo control	6.197
Idiomas	>.050			
Cine y teatro	>.050			
Música	>.050			
Artes plásticas	>.050			
Estética	>.050			
Actividades agropecuarias	>.050			
Deporte	.014	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Valor superior grupo experimental Se recurre a la ganancia entre los momentos pre – post al no existir diferencia anterior en ninguno de los grupos	6.199

Como puede observarse (tabla 6.237), solo cinco de las diecinueve familias profesionales han mostrado cambios significativos en el **grado de preferencia de intereses profesionales** entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa, y en concreto solo la familia profesional **deporte** ha mostrado un incremento a favor del grupo experimental; en las otras cuatro, o bien el incremento se ha producido a favor del grupo control o se ha reducido en el grupo experimental.

Tabla 6.238. Contraste de hipótesis 1.5. referente a los intereses profesionales (μ_1 grupo experimental y μ_2 grupo control) por centros

H₀: $\mu_1 = \mu_2$ H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$

Dimensión	p			Decisión	Observaciones	Tabla asociada
	IES Brianda	IES Yunquera	IES Sacedón			
Investigación científica	>.050	>.050	>.050			
Investigación técnica	>.050	>.050	>.050			
Técnica aplicada	>.050	>.050	>.050			
Sanidad	>.050	>.050	>.050			
Economía y negocios	>.050	.048	.008		Valor superior grupo control	6.201 6.203
Actividades administrativas	>.050	>.050	>.050			
Derecho y asesoramiento	>.050	>.050	>.050			
Protección y seguridad	>.050	>.050	>.050			
Humanístico – social	>.050	>.050	>.050			
Comunicación	>.050	>.050	>.050			
Enseñanza y orientación	>.050	>.050	>.050			
Atención personal	>.050	>.050	>.050			
Idiomas	>.050	>.050	>.050			
Cine y teatro	>.050	>.050	>.050			
Música	>.050	>.050	>.050			
Artes plásticas	>.050	>.050	>.050			
Estética	>.050	>.050	>.050			
Actividades agropecuarias	>.050	>.050	>.050			
Deporte	.053	>.050	>.050		Valor superior grupo exptal Se recurre a la ganancia entre los momentos pre – post al no existir diferencias previas en ningún grupo	6.206

En la tabla anterior (6.238) se han encontrado considerando a los tres centros de la muestra de forma independiente, diferencias en el **grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales** en tan solo dos familias profesionales (**economía y negocios**, a favor de los centros ubicados en contextos rurales; y **deporte**, con un incremento de la preferencia a favor del centro ubicado en el contexto urbano).

Tabla 6.239. Contraste de hipótesis 2.5. referente a los intereses profesionales (μ_1 grupo rural y μ_2 grupo urbano)

Ho: $\mu_1 = \mu_2$ H1: $\mu_1 \neq \mu_2$

Dimensión	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Investigación científica	.659	Aceptación Ho	($\mu_1 = \mu_2$) Se toman en consideración los datos de la ganancia pre-post, al existir diferencias previas en algunas familias profesionales	6.210
Investigación técnica	.278			
Técnica aplicada	.231			
Sanidad	.818			
Economía y negocios	.662			
Actividades administrativas	.602			
Derecho y asesoramiento	.973			
Protección y seguridad	.148			
Humanístico – social	.713			
Comunicación	.328			
Enseñanza y orientación	.961			
Atención personal	.174			
Idiomas	.617			
Cine y teatro	.412			
Música	.325			
Artes plásticas	.565			
Estética	.319			
Actividades agropecuarias	.861			
Deporte	.313			

En la tabla 6.239 puede apreciarse como la aplicación del POPR, no produce diferenciación alguna en el alumnado sometido al mismo, en la dimensión **grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales**, en función del contexto (rural o urbano).

Asimismo, hemos señalado en el apartado correspondiente, que la variable **intereses profesionales**, contaba con una segunda dimensión denominada **familia profesional preferida**, produciéndose los siguientes efectos por la aplicación del POPR:

Tabla 6.240. Contraste de hipótesis referente a los intereses profesionales (familia profesional preferida)
 La aplicación del POPR produce cambios significativos, en el alumnado sometido al mismo, en intereses profesionales (familia profesional preferida)

Dimensión analizada	p	Decisión	Observaciones	Tabla Asociada
Familia profesional preferida grupo control momentos previo – posterior a la aplicación del programa	.000		Existencia diferencias en el grupo control entre los dos momentos de aplicación de la prueba	6.212
Familia profesional preferida grupo experimental momentos previo – posterior a la aplicación del programa	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Diferente distribución preferencias entre familias profesionales entre ambos momentos (antes y después de aplicación del POPR)	6.213
Familia profesional preferida momento previo aplicación programa en función de la condición experimental o control	.000		Existencia diferencias antes de aplicar el programa POPR entre grupo experimental y grupo control	6.216
Familia profesional preferida momento posterior a la aplicación programa en función de la condición experimental o control	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Diferente distribución preferencias entre familias profesionales tras la aplicación del programa entre los grupos experimental y control (ya existían diferencias antes de aplicar el programa, por lo que la decisión ha de tomarse con cautela)	6.218

Familia profesional preferida grupo experimental urbano entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa POPR	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Diferente distribución preferencias entre familias profesionales tras la aplicación del programa entre el alumnado del grupo experimental perteneciente al centro ubicado en el contexto urbano	6.220
Familia profesional preferida grupo experimental rural entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa POPR	.000	Rechazo H ₀ Aceptación H ₁	Diferente distribución preferencias entre familias profesionales tras la aplicación del programa entre el alumnado del grupo experimental perteneciente a los centros ubicados en contextos rurales	6.222
Familia profesional preferida grupo experimental tras la aplicación del programa en función del contexto de ubicación del centro (urbano – rural)	.976	Acepto H ₀	La distribución en función del contexto de las familias profesionales preferidas es similar	6.224

De la tabla anterior (tabla 6.240), cuyos contrastes se han realizado empleando el estadístico Chi cuadrado, debido a que el nivel en que se expresa la variable es nominal, pudiendo establecer solo las frecuencias de cada una de las familias profesionales, han mostrado la existencia de una distribución diferente de la dimensión **familia profesional preferida**, tras la aplicación del POPR en el grupo experimental, aunque esta diferencia también se expresa en el grupo control. Asimismo también se encuentra una distribución diferente entre el grupo experimental y control tras la aplicación del POPR, aunque igualmente ya se establecía también una diferenciación en dicha distribución antes de aplicar el POPR entre ambos grupos.

Por otra parte, existiendo diferencias significativas en la distribución de la dimensión considerada (**familia profesional preferida**) entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa tanto en el centro ubicado en el contexto urbano como en los centros pertenecientes a entornos rurales, no se han encontrado diferencias significativas en la distribución de preferencias tras la aplicación del POPR en función del contexto de ubicación del centro (rural o urbano).

- **Rechazamos** por tanto la hipótesis 1.5., concluyendo que la aplicación del POPR no permite incrementar el grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales, en el alumnado de educación secundaria obligatoria sometido al programa.
- Por el contrario, **aceptamos parcialmente** la hipótesis 2.5., concluyendo que la aplicación del POPR, nos permite en base a los resultados obtenidos, concluir que el comportamiento de la variable **intereses profesionales** en función del contexto donde se ubican los centros es similar.

6.- EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA: VALORACIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO.

Tal como se expresó en otros apartados de este trabajo, para evaluar el resultado del programa, se tomó en cuenta la participación del alumnado destinatario del programa, y del profesorado responsable de su aplicación.

6.1.- Valoración del contenido del Programa por parte de los alumnos.

Con el alumnado, la participación consistió en la cumplimentación de un cuestionario incluido en los materiales del POPR, al finalizar el Programa. Dicho cuestionario, recogía indicadores cuya valoración era diversa, en algunos casos una escala Likert de 4 valores (pregunta 4, con 7 subpreguntas), en otros una escala con 10 valores (pregunta 5, con 6 subpreguntas, y dos factores en cada subpregunta), y el resto de las preguntas eran abiertas.

Los resultados obtenidos por los alumnos han sido los siguientes, presentándose en las preguntas que incluyen valores numéricos, la media de valoraciones otorgadas por el alumnado:

Tabla 6.241. Valoración del proceso de intervención al finalizar el Programa (alumnos grupos experimentales)

INDICADOR	URBANO	RURAL	RURAL
	Brianda Mendoza	Yunquera	Sacedón
1.- Opinión general Programa	Positiva	Positiva	Positiva
2.- Aportaciones y aprendizajes personales	Mejorar el conocimiento de sí mismos Mejorar el conocimiento del sistema educativo Adquirir estrategias de toma de decisiones	Mejorar el conocimiento del sistema educativo	Mejorar el conocimiento de sí mismos Adquirir estrategias de toma de decisiones
3.- Aspectos sobrantes y aspectos necesarios	De acuerdo con la estructura actual del Programa	De acuerdo con la estructura actual del Programa	De acuerdo con la estructura actual del Programa
4.a.- Utilidad. Mejora autoconocimiento (4 – 1)	3,70	3,66	3,72

4.b.- Utilidad. Mejora conocimiento sistema educativo (4 – 1)	3,85	3,70	3,83
4.c.- Utilidad. Mejora conocimiento mundo laboral (4 – 1)	3,15	3,08	3,10
4.d.- Utilidad. Adquisición estrategias inserción laboral (4 – 1)	3,04	2,97	3,10
4.e.- Utilidad. Mejora habilidades sociales (4 – 1)	3,66	3,45	3,53
4.f.- Utilidad. Toma decisiones eficaces (4 – 1)	3,34	3,30	3,40
4.g.- Utilidad. Diseñar proyecto profesional (4 – 1)	3,54	3,47	3,56
5.1.a.- Valoración interés Unidad 1 (1 – 10)	6,24	6,32	6,10
5.2.a.- Valoración interés Unidad 2 (1 – 10)	4,75	5,15	5,00
5.3.a.- Valoración interés Unidad 3 (1 – 10)	6,98	7,21	7,01
5.4.a.- Valoración interés Unidad 4 (1 – 10)	8,00	8,01	7,99
5.5.a.- Valoración interés Unidad 5 (1 – 10)	5,98	6,14	5,40
5.6.a.- Valoración interés Unidad 6 (1 – 10)	6,99	7,03	7,32
5.1.b.- Valoración utilidad Unidad 1 (1 – 10)	7,23	7,50	7,54
5.2.b.- Valoración utilidad Unidad 2 (1 – 10)	5,09	5,23	5,76
5.3.b.- Valoración utilidad Unidad 3 (1 – 10)	7,54	7,33	7,00
5.4.b.- Valoración utilidad Unidad 4 (1 – 10)	7,98	8,23	8,45
5.5.b.- Valoración utilidad Unidad 5 (1 – 10)	6,25	6,73	6,98
5.6.b.- Valoración utilidad Unidad 6 (1 – 10)	7,22	6,95	7,28
6.- Adecuación del número de unidades	Valoración adecuada	Valoración adecuada	Valoración adecuada

7.- Aspectos positivos	Que favorece el autoconocimiento y el conocimiento del sistema educativo	Que permite conocer mejor las opciones del sistema educativo	Que se aprende a como tomar decisiones sobre el futuro académico
8.- Aspectos negativos			

De estos resultados puede apreciarse una valoración positiva del programa en líneas generales, tanto de sus contenidos como de su estructura, así como un amplio acuerdo con la utilidad del programa para conseguir los diferentes objetivos (mejorar el conocimiento de sí mismos, el conocimiento del sistema educativo y del mundo laboral, conocer mecanismos de inserción laboral, adquirir estrategias de toma de decisiones o mejorar las habilidades sociales), obteniendo una valoración igual o superior en todos los casos, menos en uno, al 75% del valor máximo.

Con respecto a la valoración del interés del contenido de las Unidades, puede apreciarse en general valoraciones positivas, en una escala 1 – 10, prácticamente todas las puntuaciones obtenidas, superan el valor medio (5). Ahora bien las Unidades 3 (habilidades sociales), 4 (el sistema educativo) y 6 (estrategias de toma de decisiones) obtienen una valoración ligeramente superior, especialmente la Unidad 4.

Llama la atención no obstante, que las Unidades 1 y 5 alcancen una valoración media entorno al 6 y que la Unidad 2 alcance una valoración media de 5, indica que el programa para una futura revisión debe mejorar la presentación de los contenidos, puesto que la motivación del alumnado para realizar las tareas incluidas en cualquier programa que debe servir para potenciar sus recursos personales debe ser un ingrediente irrenunciable.

Con respecto a la utilidad personal del contenido de las diferentes Unidades, puede apreciarse una evolución similar a la valoración del interés, en todo caso puede apreciarse una ligera tendencia al alza en las diferentes valoraciones.

6.2.- Valoración del contenido del Programa por parte del profesorado aplicador del mismo.

Igualmente, al finalizar la aplicación del Programa POPR, se administró al profesorado que aplicó el mismo, el mismo cuestionario que cumplimentaron los alumnos/as.

Los resultados extraídos de las respuestas del profesorado son las siguientes, presentándose en las preguntas que incluyen valores numéricos, la media de valoraciones otorgadas por el profesorado:

Tabla 6.242. Valoración del proceso de intervención al finalizar el Programa (profesorado grupos experimentales)

INDICADOR	URBANO Brianda Mendoza	RURAL Yunquera	RURAL Sacedón
1.- Opinión general Programa	Positivo, especialmente para que reflexionen sobre sus posibilidades y para ayudarles a tomar una decisión al finalizar el curso.	Muy positivo, especialmente en lo que se refiere a las habilidades sociales y al conocimiento del sistema educativo.	Positivo, en líneas generales, no es largo y se puede aplicar en tutoría.
2.- Aportaciones y aprendizajes personales	Especialmente en lo que se refiere al conocimiento del sistema educativo.	Formas positivas de resolver conflictos y conocimiento del sistema educativo.	Conocimiento del sistema educativo.
3.- Aspectos sobrantes y aspectos necesarios	Sería necesario profundizar más en habilidades sociales y eliminar el módulo correspondiente al mundo laboral.	Está bien la estructura actual del programa.	Quizá habría que rediseñar el capítulo dedicado al mundo laboral, está muy fuera de lugar.
4.a.- Utilidad. Mejora autoconocimiento (4 – 1)	3	3	3
4.b.- Utilidad. Mejora conocimiento sistema educativo (4 – 1)	3	3	3
4.c.- Utilidad. Mejora conocimiento mundo laboral (4 – 1)	2	3	2
4.d.- Utilidad. Adquisición estrategias inserción laboral (4 – 1)	2	2	2
4.e.- Utilidad. Mejora habilidades sociales (4 – 1)	3	3	3
4.f.- Utilidad. Toma decisiones eficaces (4 – 1)	3	3	3

4.g.- Utilidad. Diseñar proyecto profesional (4 – 1)	2	3	3
5.1.a.- Valoración interés Unidad 1 (1 – 10)	6	7	6
5.2.a.- Valoración interés Unidad 2 (1 – 10)	5	6	6
5.3.a.- Valoración interés Unidad 3 (1 – 10)	8	7	8
5.4.a.- Valoración interés Unidad 4 (1 – 10)	8	8	8
5.5.a.- Valoración interés Unidad 5 (1 – 10)	4	5	4
5.6.a.- Valoración interés Unidad 6 (1 – 10)	6	7	7
5.1.b.- Valoración utilidad Unidad 1 (1 – 10)	7	8	6
5.2.b.- Valoración utilidad Unidad 2 (1 – 10)	6	5	6
5.3.b.- Valoración utilidad Unidad 3 (1 – 10)	8	8	8
5.4.b.- Valoración utilidad Unidad 4 (1 – 10)	9	8	8
5.5.b.- Valoración utilidad Unidad 5 (1 – 10)	4	4	5
5.6.b.- Valoración utilidad Unidad 6 (1 – 10)	7	6	6
6.- Adecuación del número de unidades	Adecuado	Adecuado	Adecuado
7.- Aspectos positivos	Es lúdico, está planificado y es realista.	El aprendizaje que logra el alumnado.	En general puede valorarse positivamente por los efectos que produce en el alumnado.
8.- Aspectos negativos	La Unidad del mundo laboral no es muy adecuada para los alumnos de 3º ESO		
Observaciones		Mejor comenzar por habilidades sociales y toma de decisiones, y luego ir al autoconocimiento.	

A la vista de estos resultados, sobre los que no es posible adoptar conclusiones, dado lo limitado de la muestra (cuatro tutores/as), cabe apreciar la valoración positiva general del programa, la utilidad para conocer la estructura del sistema educativo, que por otra parte podría considerarse pobre, si al final se limitara sólo a eso el alcance del programa, y la baja aceptación del módulo dedicado al mundo laboral (Unidad 5).

Por otro lado, cabe hablar de una valoración media de la utilidad del Programa para los objetivos inicialmente planteados (mejora del conocimiento de sí mismos, mejora del conocimiento del sistema educativo y del mundo laboral, adquirir estrategias de inserción laboral, mejorar las habilidades sociales, tomar decisiones, y adquirir la capacidad de autoorientación).

No obstante, debe destacarse el hecho de que dos de los profesores implicados en el desarrollo del programa le otorgue una calificación de 2 (escala 1 – 4) al objetivo relacionado con la mejora del conocimiento del mundo laboral, o que todos los profesores hayan valorado con un 2 la adquisición de estrategias para la inserción laboral, lo que indica que deben revisarse los contenidos y tareas propuestas relacionadas con estos objetivos, pues parecen mostrar cierta debilidad.

En cuanto a la valoración del interés de las Unidades, cabe destacar la elevada valoración de la Unidad 4, que se centra en el estudio del sistema educativo (que recibe una calificación media de 8), o la Unidad 3, cuyo objeto de estudio son las habilidades de relación grupal (con una valoración de 7,8), y la reducida valoración de la Unidad 5, cuyo tema es el mercado laboral y la búsqueda de empleo (que recibe una calificación media de 4,7).

La misma composición en cuanto a valoración se produce en los indicadores de utilidad de las Unidades.

6.3.- Síntesis de la valoración del contenido del programa en función de las atribuciones del alumnado y el profesorado.

De acuerdo con los resultados anteriormente expuestos podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La valoración general sobre el contenido del programa y su estructura es positiva en el alumnado participante y el profesorado aplicador.
- El alumnado juzga en un grado alto la utilidad del programa para conseguir sus objetivos.
- En cuanto al interés del contenido de las Unidades, se producen las mejores valoraciones por parte del alumnado, en las Unidades 4 (el sistema educativo), 3 (habilidades sociales) y 6 (estrategias de toma de decisiones). Las peores valoración son para las Unidades 5 (el mundo laboral) y 1 (autoconocimiento). La valoración de la utilidad personal de las Unidades es similar al interés.
- El profesorado, por su parte, valora la utilidad del programa para conseguir los objetivos de forma prudentemente positiva, otorgando una valoración negativa al de adquirir un conocimiento del mercado laboral y de estrategias de búsqueda de empleo.
- En cuanto al interés del contenido de las Unidades, las mejores valoraciones se producen en torno a la Unidad 4 (sistema educativo) y 3 (habilidades sociales), y se juzga como menos interesante la Unidad 5 (el mundo laboral). La valoración de la utilidad personal de las Unidades para los alumnos sigue la misma tónica que la valoración del interés.

- Por tanto, se hace preciso en futuras revisiones, modificar los contenidos de algunas de las Unidades, en concreto de la Unidad 5, con objeto de adecuarla más y mejor a los objetivos planteados, incrementando sus elementos potencialmente motivadores.

7.- ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA OPINION DE ALUMNOS Y PROFESORES CON RESPECTO A LA CONVENIENCIA DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

Para analizar este objetivo, hemos utilizado la técnica del grupo de discusión, realizando dos grupos en función de la variable entorno (rural o urbano), con cinco miembros cada uno: el Orientador/a de cada centro, dos tutores/as (uno de un grupo experimental y otro de un grupo control) y dos alumnos/as (de los mismos grupos que los tutores/as, seleccionados al azar). Como centro rural, se ha escogido al azar entre los dos participantes, al IESO de Yunquera.

Esta experiencia fue llevada a cabo una vez había finalizado el desarrollo del programa POPR.

Los grupos se han desarrollado en las instalaciones de cada centro, utilizando una ficha – registro para auxiliar la labor del coordinador de los grupos, que en ambos casos ha sido el investigador de la Tesis Doctoral.

Se han contemplado ocho dimensiones, agrupadas en dos grandes variables: integración de la orientación profesional en la función docente, y calidad del programa de orientación profesional POPR.

Se presentan a continuación, los resultados de este estudio, por centros (urbano y rural), en primer lugar el conjunto de comentarios derivados de cada variable, en su orden de exposición, señalando entre paréntesis el autor de los mismos.

En todos los casos, se ha pedido a la Orientadora de los diferentes centros que no interviniera hasta que el debate estuviera iniciado por los alumnos/as y tutores/as.

Los resultados se recogen en el subepígrafe 7.1:

7.1.- Resultados de la opinión de alumnos y profesores con respecto a la integración de la orientación profesional en la función docente.

a.1.- Importancia de la elección profesional para el alumnado de 3º de ESO

Los alumnos han mostrado en cualquiera de los dos entornos considerados (rural y urbano), la importancia de incluir elementos de orientación profesional en 3º de ESO. Puede apreciarse en el siguiente cuadro (cuadro 6.28), como en uno de los casos, el alumnado pone de relevancia la utilidad para la vida activa de los elementos de orientación profesional, mientras que en el segundo caso, se refiere más a adquisición de contenidos concretos logrados a través del programa.

Cuadro 6.28. Grupo de discusión: importancia de la elección profesional para el alumnado de 3º ESO, (ejemplos de opinión de alumnos)

... en el instituto muchas veces parece que perdemos el tiempo, aprendemos muchas matemáticas, ... mucha biología, y eso luego no sirve para encontrar trabajo, (alumno 3º C, centro urbano)

... a mí me ha servido para conocer más del mundo del trabajo y saber como se hace un currículo, y ver que como dice la profe, no es fácil encontrar un empleo sin estar preparado (alumna 3º A, centro rural)

En lo que respecta al profesorado, hemos encontrado divergencias, mientras que en el centro rural, los dos tutores han mostrando valoración positiva con respecto a la importancia de la inclusión de elementos de orientación profesional en la tutoría lectiva, pudiendo apreciarse en el cuadro 6.29, como uno de ellos, incluso ha modificado su percepción sobre los efectos de dicha inclusión, así como en otro de ellos alude a la función preventiva de la orientación profesional como actividad ligada a la inserción activa en la sociedad tras la etapa de formación.

También hay que destacar la opinión contraria de los tutores del centro urbano, expresando como muestra que resume la posición de los mismos, el contenido expresado en el cuadro 6.29, en el que se alude a que se considera que la orientación profesional debe quedar fuera del sistema educativo.

Cuadro 6.29. Grupo de discusión: importancia de la elección profesional para el alumnado de 3º ESO, (ejemplos de opinión del profesorado)

... después de haber participado en el programa de orientación profesional, quiero decirte que es algo imprescindible, los alumnos tras ir haciendo las diferentes actividades se les veía más seguros de sí mismos, con mayor autoestima, incluso han mejorado su rendimiento en varias áreas, sólo hay que mirar las calificaciones de la segunda y tercera evaluación (tutor 3º A, centro rural)

... muchos de nuestros alumnos están deseando de cumplir los 16 años para irse a trabajar, y si no les orientamos adecuadamente en el instituto, estamos empujándoles a que fracasen... (tutora 3º B, centro rural)

..., no creo que sea obligación nuestra, y que conste que si hay que hacerlo se hace, y no me he sentido mal en absoluto desarrollando el programa, pero estas cuestiones de orientación profesional deben dejarse para otras instituciones, no sé los Ayuntamientos o el INEM, pero para el sistema educativo desde luego no. (tutora 3º A)

a.2.- Actividades recogidas en el Plan de Acción Tutorial relacionadas con la elección profesional, conocimiento por parte de los tutores

Puede apreciarse que los tutores/as, en ninguno de los ámbitos considerados (rural o urbano) no son informados previamente de las actividades que se recogen en el Plan de Acción Tutorial, y que se les proporciona poco margen de acción, no explicándoles tampoco los objetivos que subyacen a estas actividades (cuadro 6.30)

Cuadro 6.30. Grupo de discusión: actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO, y grado de conocimiento por parte de los tutores (ejemplos de opiniones de los profesores).

En ningún caso he sido consultado para ver qué actividades se iba a recoger en el Plan de Acción Tutorial, somos unos mandados los tutores y realizamos con la profesionalidad que podemos las actividades que los Orientadores nos mandan, pero no en relación con la orientación profesional sino con cualquier otra actividad de tutoría. (tutora 3º A, centro urbano)

... creo que no se nos consulta todo lo que se debiera, de hecho, ... en cuestiones de actividades muchas veces se nos proponen sin tener en cuenta nuestra opinión y sin saber cómo podríamos mejorar las mismas, y qué objetivos se proponen y a cuáles responden. (tutora 3º B, centro rural)

a.3.- Actividades de Orientación Profesional realizadas al amparo del Plan de Acción Tutorial: utilidad, necesidad y pertinencia

Puede apreciarse que en cuestión de actividades relacionadas con la Orientación Profesional, como hemos indicado en otra parte de este estudio, concretamente en la que se refiere al análisis de contenido de documentos relacionados con la actividad de orientación en los centros, se atienden casi exclusivamente actividades de tipo informativo, y generalmente se califican como útiles, necesarias y pertinentes, tanto por el alumnado como por el profesorado.

Tras explicar los conceptos de manera muy simple de utilidad, necesidad y pertinencia, se someten a consideración del alumnado y del profesorado.

En el alumnado podemos apreciar como se juzgan positivamente en estos tres parámetros las actividades de orientación profesional en el nivel de 3º de ESO (cuadro 6.31).

Cuadro 6.31. Grupo de discusión: utilidad, necesidad y pertinencia actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del alumnado).

... yo si creo que es útil y necesario, y si es bastante pertinente, yo al menos agradezco que se me informe, si no quiero hacer un programa es cosa mía, pero yo si valoro el que me informen. (alumna 3º A, centro urbano).

Muy útil y aclaradora, necesaria porque hay que decidir y la información es necesaria para ello, y pertinente porque los alumnos de 3º es una de las obligaciones que tenemos, decidir que tenemos que hacer en 4º ESO. (alumna 3º A, centro rural).

Con respecto al profesorado, se centran en la función informativa, y en este caso si juzgan positivamente las actividades en los tres parámetros considerados, si bien quizá algunos tutores/as desean mayor coordinación y protagonismo en algunas de estas actividades, que hay que considerar. Por otra parte, llama la atención de una de las tutoras, solicitando mayor presencia de la orientación personalizada.

Cuadro 6.32. Grupo de discusión: utilidad, necesidad y pertinencia actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del profesorado).

... pertinente, si creo que es una de las pocas actividades de tutoría que responda a las necesidades de los chicos, pero también de sus padres, entonces para que sea útil debe diseñarse todo un proceso que contemple información a familias y a los alumnos, y más apoyo a los tutores, porque muchas de las dudas que surgen en los chicos y en sus padres no las podemos responder, porque sencillamente, nadie nos consulta sobre cómo llevar a cabo esta orientación. Necesaria se responde por sí misma, sí, siempre que se lleve a cabo de manera adecuada. (tutor 3º C, centro urbano).

Pertinente, responde a las necesidades de los chicos y chicas de 3º ESO, necesaria mucho en la actualidad, por las múltiples opciones que se abren, y muy útil. (tutora 3º B, centro rural).

En ocasiones es imprescindible abordar los problemas del alumnado individualmente, sin que ello no quiera decir que no contemos también con su familia. Necesaria por supuesto, si no, no se llevaría a cabo, pertinente, quizá la más pertinente de todas las actividades, porque surge de las propias necesidades del individuo, y la utilidad es el objetivo, la meta, y el camino. (tutora 3º B, centro rural).

a.4.- Recomendaciones para cursos posteriores

El alumnado juzga como oportuna las actividades que se han realizado, solicitando más actividades de orientación profesional de tipo experiencial (visitas a otros centros o empresas), según se aprecia en el cuadro 6.33.

Cuadro 6.33. Grupo de discusión: actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO, recomendaciones cursos posteriores (ejemplos de opinión del alumnado).

... en general ha estado bien, otro tipo de actividades, más visitas a otros centros y a empresas de la zona estarían bien. (alumna 3º A, centro urbano)

A mí me parecen bien, yo creo que la información no viene nunca mal, no añadiría ni quitaría ninguna. (alumno 3º B, centro rural).

Por parte del profesorado, se sugiere un mantenimiento de las actividades de orientación profesional, aportando una metodología diferente, más participativa, y dando más protagonismo a los tutores/as, en algún caso se menciona incrementar la tutoría individualizada, en otro una actividad mayor por parte del alumnado como protagonista de la toma de decisiones (cuadro 6.34).

Cuadro 6.34. Grupo de discusión: actividades elección profesional para el alumnado de 3º ESO, recomendaciones cursos posteriores (ejemplos de opinión del profesorado).

Yo creo que tal como están concebidas las actividades están bien, el curso es largo, y hay más necesidades que la orientación profesional, por lo que contemplar continuar con estas actividades, me parece oportuno en número y apostar por las mismas, mejorando los aspectos que creamos que funcionen peor. (tutora 3º A, centro urbano).

... yo diría que se programaran aquellas actividades que de verdad tuvieran un peso específico en aportar una madurez vocacional, se dice así, ¿verdad?, fíjate lo que se aprende, al alumnado, quizá haya que realizar más sesiones individualizadas tanto nuestra como de la Orientadora, porque fíjate que hemos estado en un grupo en el que se ha aplicado el programa este de orientación, y he visto dudas en muchos de los chavales. (tutor 3º A, centro rural)

Yo creo que en general, deben mantenerse las actividades realizadas, tal como sugiere Luis y Lidia, pero quizá con una programación diferente, en muchos casos se les aporta mucha información en una hora de tutoría, yo creo que es mejor despacio, quizá pues hablarles de qué contenidos se van a encontrar en las materias comunes, y opcionales, y dejar que fueran los alumnos realizando su itinerario contrastándolo con el resto de compañeros y bajo supervisión bien de Orientación o nuestra. (tutora 3º B, centro rural)

A continuación, se expone un cuadro en forma de síntesis de las diferentes opiniones extraídas en función de su valencia (positiva o negativa), así como las diferentes propuestas que han ido surgiendo:

Cuadro 6.35. Síntesis de aspectos positivos, negativos y propuestas respecto a la opinión de alumnos y profesores con respecto a la integración de la Orientación Profesional en la función docente.

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS	PROPUESTAS
1.- Conveniencia de la aplicación de programas de Orientación Profesional	<p>Adquisición de mayor seguridad y autoestima.</p> <p>Previene el riesgo de exclusión ante un abandono escolar temprano</p> <p>Conocer aspectos relacionados con el sistema educativo, el mundo del trabajo</p> <p>Mejora del conocimiento de las propias aptitudes y capacidades</p>	<p>Es un aprendizaje que ha de compartirse con otras instituciones, no es exclusivo de la escuela</p> <p>Supone una carga para el tutor el tener que estar pendiente de un programa de este tipo</p> <p>Al tutor se le impone, no participa en su diseño</p>	<p>Hacer mas participe al tutor de los objetivos y selección de actividades</p> <p>Incluir más elementos personalizadores que serían llevados a cabo por personal experto.</p>
2.- Actividades recogidas en el Plan de Acción Tutorial, conocimiento por parte de los tutores		<p>En general, se consulta poco con ellos, a principio de curso, se consideran meros aplicadores</p>	<p>Tener en cuenta a los tutores/as a la hora de diseñar las actividades relacionadas con la orientación académica y profesional, y concretarla para cada grupo clase, en función del conocimiento que el tutor/a dispone del alumnado de su grupo</p>
3.- Utilidad de las actividades de Orientación Profesional	<p>Sirven para que el alumno pueda disponer de un proyecto a medio plazo sobre su futuro, en función del pasado académico y personal, y el presente</p>	<p>Hay demasiadas actividades exclusivamente informativas</p>	<p>Incluir actividades de orientación personalizadas</p> <p>Explicar a profesores, padres y alumnos el objetivo de las actividades</p> <p>Ofrecer más información a aquellos que lo necesiten y no tanta e indiscriminada de manera general.</p>
4.- Recomendaciones cursos posteriores			<p>Incluir más actividades de tipo experiencial y práctico</p> <p>Emplear una metodología más lúdica y motivadora en algunos contenidos (mundo laboral)</p>

b.) Calidad del POPR

b.1.- Necesidad del POPR para el alumnado de 3º ESO

Los alumnos muestran una actitud favorable a su aplicación, si bien no de manera unánime, ya que en uno de los participantes ha expresado una actitud ciertamente pasiva a la hora de afrontar la participación en un programa de orientación profesional, que contrasta con la valoración positiva de los otros dos participantes, a pesar de que muchas de las actividades les suponían un grado de dificultad, si no técnica, si personal al tener que poner en marcha capacidades de tipo emocional (cuadro 6.36)

Cuadro 6.36. Grupo de discusión: necesidad del programa de orientación profesional POPR para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del alumnado).

Yo pienso que ha estado bien el programa, divertido, y a mí personalmente me ha servido para conocerme mejor y para saber qué se puede hacer cuando se termine la ESO, y que se me daría mejor y qué peor. (alumna 3º A, centro urbano)

Yo creo que no hacen falta programas, con las actividades que se hacen ya es suficiente, pero si hay que hacerlos pues se hacen. (alumno 3º C, centro urbano)

Bueno, si, las actividades nos han resultado muy sugerentes, no han sido fáciles en el sentido de que en muchos casos ponía a prueba nuestro sentido del ridículo, pero nos ha hecho conocernos mejor a nosotros mismos y al resto del grupo, creo que si son necesarios estos programas. (alumna 3º A, centro rural).

En lo que respecta al profesorado, la necesidad de los programas de orientación profesional, no se juzga de manera unánime, en el centro rural los dos componentes del grupo apuestan por su necesidad, mientras que en el centro urbano, creen que no es conveniente generalizarlos para todos los alumnos, sino aplicarlos sólo para el alumnado en riesgo de abandono del sistema educativo o que se vaya a incorporar al mundo laboral (cuadro 6.37).

Cuadro 6.37. Grupo de discusión: necesidad programas orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del profesorado).

... no creo que la orientación profesional deba ser un monotema en 3º ESO. Son útiles, ¿para quién?, para unos pocos ... ¿cuántos alumnos de mi grupo van a garantía social?, cuatro, cuatro de 25, no hay utilidad que valga en una acción en la que hacemos perder literalmente el tiempo a 21 alumnos para beneficiar a 4, no es útil, ni necesario, ni pertinente si consideramos la totalidad del grupo. Ahora, yo no digo que abandonemos a los cuatro o cinco que estén interesados, ... que se puede ver que camino tomar con ellos. Ya se que la orientación profesional no es sólo la garantía social, faltaría más, pero igual para informar sobre opciones que mejor se adecuen a los intereses del alumnado en el curso siguiente, no hace falta un programa específico, hace falta coordinación de lo que sabemos todos y trabajar a partir de esa información que podemos poner en común, unas veces serán necesarias visitas a empresas, otras veces visitas a las clases de 4º ESO, otras que vengan los profes de 4º a las clases o la organización de unas jornadas, eso sí son actividades pertinentes y útiles, pero un programa que a todos le aplicamos lo que un señor de no se sabe donde diseña para los alumnos de 3º ESO, perdóname, pero no veo la pertinencia por ninguna parte. (tutor 3º C, centro urbano).

... después de ver los cambios que se han producido en mi grupo, los programas de orientación son bendecidos por mí, se ha creado más cohesión, los alumnos han sido más participativos, han mejorado su relación entre ellos e incluso yo diría que también su rendimiento. (tutor 3º A, centro rural)

Yo he dado clase a su grupo, y aunque no generalizaría tanto, si les he notado más grupo que el mío, por ejemplo, si esto ha sido efecto del programa, que también habría que comprobarlo, pues creo que son necesarios, y además en 3º ESO se permite trabajarlos con tranquilidad, porque en 4º ESO la decisión se toma prácticamente en el mes de febrero, y si en 3º ESO no se ha hecho nada, es tiempo perdido. (tutora 3º B, centro rural).

b.2.- Actividades incluidas en el POPR, utilidad.

Esta variable ha analizado la utilidad de las actividades en cuatro componentes: actividades de autoconocimiento, actividades relacionadas con las habilidades sociales, actividades relacionadas con el conocimiento del mundo laboral y actividades relacionadas con la toma de decisiones.

El alumnado ha valorado como más positivas las actividades relacionadas con las habilidades sociales, y el autoconocimiento, mientras que ha recibido una valoración con connotaciones negativas las actividades relacionadas con el conocimiento del mundo laboral, especialmente las que requerían analizar información estadística relacionada con la evolución del mercado laboral.

Las actividades relacionadas con la toma de decisiones han conseguido una valoración media y no unánime, aunque no se puede juzgar como negativa (cuadro 6.38).

Cuadro 6.38. Grupo de discusión: utilidad actividades programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del alumnado).

Yo si creo que las actividades de autoconocimiento son útiles, yo al menos pues me sirvió para aprender que otros compañeros me veían con ciertas aptitudes que yo creía no tener, y por lo menos dentro de que me gustaban bastantes cosas, la atención sanitaria y la imagen personal, pues a mi me sirvió para ver que mis características y mis aptitudes era más conveniente que hiciera algo de sanidad. (alumna 3º A, centro urbano).

Si, bueno, aunque en un principio muchas de las preguntas del bloque de autoconocimiento, parecía que atentaban contra nuestra intimidad, porque nos preguntaban de todo, qué que edad, profesión de los padres, pero ahora se comprenden las razones, y como dice mi tutor, nos han parecido útiles para mejorar nuestras relaciones con nuestros padres y amigos (alumna 3º A, centro rural).

Para nosotros fueron las actividades sobre habilidades sociales, las mejores, divertidas y nos hacían actuar adoptando diferentes roles, para mí al menos creo que fueron muy útiles, creo que tenemos que mejorar nuestras habilidades sociales, que muchas veces actuamos con demasiada agresividad, y si no solo hay que mirar las expulsiones, incluso me sonó muy curioso la habilidad para defender mi propio derecho a no hacer determinadas cosas, como beber cuando te presionen las compañeras, muy útil, ya te digo, ... ah sí, necesarias, creo que sí, para trabajar lo primero es saber estar, no se puede comportar uno como si estuviera en su casa. (alumna 3º A, centro urbano).

Para mí, el bloque sobre el mundo laboral, ha sido interesante, aunque algunas actividades han sido un rollo, mucha búsqueda de información y mucho análisis estadístico, no lo veo pertinente, ni necesario, útil si, un poco. (alumna 3º A, centro urbano).

Yo también creo que el bloque del mundo laboral es un bloque positivo en líneas generales, aprendimos cuáles son los trabajos más demandados, qué se requiere, cómo con nuestros conocimientos actuales no podríamos conseguir absolutamente nada, y vimos que el mercado era muy competitivo, ahora sí, alguna actividad no entendimos el por qué, como la de hacer análisis de cifras estadísticas. (alumna 3º A, centro rural).

A nosotros el bloque de la toma de decisiones, nos ha gustado, ha sido bastante entretenido, es una necesidad que tenemos al finalizar 3º ESO, es necesario aprender a tomar decisiones responsables y no transmitir nuestra inseguridad a los padres, que lo hacemos porque no hemos realizado un análisis de nuestros puntos fuertes y débiles, y de las consecuencias de la toma de decisión, y es útil, porque nos libera de muchas tensiones a nosotros y a nuestros padres. (alumna 3º A, centro urbano).

Es cierto que este bloque algunos no lo hemos tomado muy en serio algunos, quizá el cansancio, pero si creo que es útil, porque facilita las decisiones, y cuando se utiliza una técnica para ayudar a tomar la decisión correcta, no te caben dudas, o te caben menos, (alumna 3º A, centro rural).

Con respecto al profesorado, las actividades relacionadas con el autoconocimiento han sido valoradas positivamente. El resto de bloques recibe una valoración extraordinariamente positiva en el centro rural y una visión negativa en el centro urbano.

La profesora que interviene en el centro urbano juzga el bloque de actividades relacionado con el mundo laboral que debería ser únicamente dirigido al alumnado que vaya a abandonar la escolaridad, el bloque relacionado con la toma de decisiones, se considera ineficaz, y el bloque de las habilidades sociales fuera de contexto (cuadro 6.39).

Cuadro 6.39. Grupo de discusión: utilidad actividades programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del profesorado).

Creo que las actividades de autoconocimiento, han sido útiles, porque ha permitido que el alumnado mejore el conocimiento de sí mismo y cuáles son los intereses que mueven su toma de decisiones, necesarias, no se, si están ahí es porque los expertos las han considerado, y pertinentes para el nivel de 3º ESO tampoco te puedo contestar. (tutora 3º A, centro urbano).

Puede que las actividades de autoconocimiento, sean las más útiles, y por supuesto, entiendo perfectamente que se empiece por ellas, puesto que se puede apreciar a lo largo de la aplicación del programa que los chicos tienen muchas dudas sobre qué se les da mejor y peor, y es porque pocas veces han reflexionado con profundidad. (tutor 3º A, centro rural).

El bloque de habilidades sociales, lo creo fuera de lugar del sistema educativo, (tutora 3º A, centro urbano).

Si digo que el bloque de las habilidades sociales, fue el que más valoraron los alumnos, no se mentiría, pero si puedo certificar, que se apreció una total simbiosis entre alumnado y actividades, pudiendo comprobar cómo aplicaban algunos de los aprendizajes a otras actividades rutinarias, por lo tanto útil para su vida académica, su futura vida profesional y para lograr actuar mejor como personas, necesarias, hoy día debería ser como las aspirinas, porque la familia ha abandonado la labor de socialización y ha depositado su confianza en la escuela, y estas actividades constituyen un compromiso claro de la escuela con la propia comunidad, una de las principales necesidades del adolescente es controlar su propio camino, y aprender a exponer razonadamente sus argumentos, respetando los del contrario, contribuye a ello. (tutor 3º A, centro rural).

El bloque del mundo laboral no lo veo pertinente para las necesidades del alumnado de 3º ESO, no está en sus prioridades acceder al mundo laboral, al menos no la mayoría como aquí se ha dicho, sólo es útil, pues para los alumnos que deseen acceder a un trabajo, pero para la mayoría que van a continuar 4º ESO no. (tutora 3º A, centro urbano).

En un programa de orientación profesional, si no aparecen las actividades relacionadas con el mundo laboral, entiendo que le faltaría algo, es igual que el que aprende a jugar al fútbol y no ve un balón en todo el curso. Creo además, que en 3º ESO muchos alumnos podrían optar por la vía de incorporarse a un puesto de trabajo, y posteriormente al cabo de un cierto tiempo regresar a los estudios, cuando no suponga tanto estrés el tener que estudiar. (tutor 3º A, centro rural).

El bloque de toma de decisiones, no es que no crea que no sea pertinente, porque uno de los objetivos del alumnado de 3º ESO es que tomen una decisión sobre la opcionalidad de 4º ESO, pero necesaria no es, y no es que no crea que la toma de decisiones sea fácil, pero el diseño de la propia estrategia no me parece serio ni riguroso, no se aprende a tomar decisiones sobre las opciones de 4º ESO, tomando decisiones previas sobre a donde ir el fin de semana, o sobre casos prototipos, eso es simplificar el problema y reducirlo, lo cual no es serio. (tutora 3º A, centro urbano).

No se si es la guinda perfecta, pero el bloque de toma de decisiones, les permite a los alumnos aprender a tomar decisiones más eficazmente, porque analiza el proceso de forma más o menos profunda y permite convertir una actividad necesaria en una técnica, en una estrategia, y eso hace que si los alumnos la utilizan tienen más posibilidades de éxito en las decisiones que adopten, y cada vez la estrategia se hace más útil, hasta mecanizarla prácticamente. (tutor 3º A, centro rural).

b.3.- Agente administrador del programa POPR

En este caso, apreciamos que nos encontramos divergencias entre alumnos/as y tutores/as, los alumnos/as de los dos centros. prefieren que sean agentes externos los que se encarguen de aplicar los diferentes programas específicos, (cuadro 6.40), mientras que los tutores/as mantienen divergencias en función de los centros, así en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), son partidarios de que los programas los apliquen agentes externos, en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), son más partidarios de que los apliquen los propios tutores/as (cuadro 6.41).

Cuadro 6.40. Grupo de discusión: agente administrador programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del alumnado).

A mí particularmente si creo que es mejor que venga gente de fuera, porque así podemos actuar con más libertad, y ellos si conocen todo lo que podemos decir, nos pueden ayudar mejor. (alumna 3º A, centro urbano).

Sí, gente de fuera, es más divertido, bueno, no, más apropiado, saben más de los diferentes temas. (alumno 3º C, centro urbano).

A mí, personalmente prefiero que sea otro que no sea el tutor, porque muchas veces tenemos ciertos secretos y si él los conoce, no deja de ser un profesor, y nos puede perjudicar académicamente una cuestión personal. (alumna 3º A, centro rural).

Cuadro 6.41. Grupo de discusión: agente administrador programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del profesorado).

Los tutores tenemos una carga muy importante, además de la docencia y llevar la tutoría con toda la documentación necesaria y las exigencias de Jefatura de Estudios, tenemos adicionalmente que hacernos cargo de las actividades que nos encomiendan los Orientadores, además de ello llevar la carga de aplicar un programa, creo que no es lo más adecuado, por lo que creo que si se llevan a cabo programas sean cuales fueran deben ser personas expertas, sin concretar si debe el Orientador o algún otro profesional. (tutora 3º A, centro urbano).

Quiero que seáis conscientes que pasamos más de la hora de atención a padres y de una hora complementaria a nuestro desempeño como tutores, tenemos que hablar con profesores no siempre accesibles, localizar a algunos padres es harto difícil, los chicos, no siempre quieren hacer lo que los Orientadores nos proponen que hagan, pero aún así, creo que el tutor debe hacerse cargo de cualquier programa, porque cualquier actividad de tutoría ayuda a conocer mejor a nuestros alumnos y es nuestro deber. (tutor 3º A, centro rural).

En general es así, sabemos que el aplicar un programa es llevarnos más actividades y más tarea para casa, pero se recupera el tiempo perdido con la ganancia que tenemos en cuanto a mejor conocimiento de nuestras alumnas, se crea un clima más estrecho y más favorable a una mejora en la comunicación del grupo de alumnos con el tutor, que facilita la posible resolución de problemas, cuando surjan. (tutora 3º B, centro rural).

b.4.- Posición del alumnado frente al desarrollo del POPR

Cabe resaltar que el alumnado de los dos centros muestran una posición favorable hacia la aplicación de programas específicos, con algunos momentos clave, como son el inicio de dichos programas, que requieren motivación y explicación de la utilidad, necesidad y beneficios que producirá el mismo en el alumnado (cuadro 6.42).

Los tutores/as, en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) creen que los alumnos muestran ciertas resistencias hacia programas estructurados, y en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), creen que los alumnos se muestran receptivos hacia la participación en programas específicos, como el programa de orientación profesional (cuadro 6.43).

Cuadro 6.42. Grupo de discusión: posición alumnado frente a programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del alumnado).

Bueno, en general nos sentimos en principio algo curiosos y desconfiados, porque no sabemos de qué van las actividades, pero una vez que empezamos, yo creo que todos estamos bastante satisfechos. (alumna 3º A, centro urbano).

En general, creo que todos estamos bastante receptivos por las actividades que se nos propone, siempre que tengan su lógica y que sean para nuestro beneficio, no hay por qué negarse. (alumna 3º A, centro rural).

Cuadro 6.43. Grupo de discusión: posición alumnado frente a programas específicos orientación profesional para el alumnado de 3º ESO (ejemplos de opinión del profesorado).

A juzgar por mi experiencia, creo que de acuerdo con los mismos argumentos que he expuesto en otras preguntas, no tenemos suficiente experiencia para motivarles lo necesario, y yo creo que muchas veces los programas los ven como una extensión de una clase, y eso si me parece ciertamente peligroso, podemos perder la visión de la tutoría. (tutora 3º A, centro urbano).

Los chicos siempre suelen aceptar lo que se les propone, no he visto especiales dificultades, quizá al principio, pero con diálogo se soluciona todo. (tutor 3º A, centro rural)

A continuación, se expone un cuadro en forma de síntesis de las diferentes opiniones extraídas en función de su valencia (positiva o negativa), así como las diferentes propuestas que han ido surgiendo:

Cuadro 6.44. Síntesis de aspectos positivos, negativos y sugerencias sobre la calidad del POPR.

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS	PROPUESTAS
1.- Necesidad de programas específicos de Orientación Profesional en el nivel de 3º ESO	<p>Prevención exclusión social</p> <p>Mejora procesos toma de decisiones</p> <p>Actividades lúdicas</p>	<p>Hay otras prioridades.</p> <p>No hacen falta programas para ofrecer información</p>	<p>Independientemente de las actuaciones generalizadas, es conveniente la atención personalizada.</p>
2.- Utilidad de las actividades habituales en programas específicos de orientación profesional	<p>Actividades de autoconocimiento útiles para profesores y alumnos</p> <p>Actividades de habilidades sociales útiles para alumnos</p>	<p>Actividades relacionadas con el mundo laboral valoración media - baja</p>	<p>Proponer más actividades y tareas de tipo práctico en lo referente al conocimiento del mundo laboral.</p>
3.- Agente administrador de Orientación Profesional	<p>Si el agente es el tutor, actuación más integral</p> <p>Si el agente es el Orientador u otro experto, actuación más profesional y especializada</p>	<p>Si el agente es el tutor, el alumnado está menos motivado y es menos sincero en algunas tareas</p> <p>Si el agente es el Orientador, es posible la disociación del alumno como estudiante y como futuro elector de un itinerario profesional, con los riesgos que conlleva para una adecuada elección profesional</p>	<p>Integrar la función orientadora en la función tutorial desde un modelo más cooperativo en todas sus fases.</p> <p>Definir en las diferentes fases la función del tutor y la especializada del orientador en la tarea de orientación profesional.</p>
4.- Posición del alumnado respecto a los programas específicos de orientación profesional	<p>Los ve útiles y necesarios.</p> <p>Se producen cambios en madurez vocacional</p>	<p>El alumnado más que adoptar una posición activa, hace lo que se le pida</p>	<p>Otorgar un papel protagonista al alumno o alumna en el diseño del itinerario profesional</p>

7.2.- Síntesis de resultados referentes a la opinión de alumnos y profesores con respecto a la conveniencia de la aplicación de programas de Orientación Profesional.

Puede afirmarse que los alumnos/as consideran **importante** la **orientación profesional** en **3º ESO**. Los **tutores/as** muestran **divergencia** por centros, los del centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) no aprecian su importancia, los del centro 2 (rural, Yunquera de Henares), si consideran importante abordar la orientación profesional en dicho nivel.

En general, los **tutores/as** **no** se sienten **partícipes** del **diseño** del **plan de acción tutorial** ni informados de las diferentes actividades y programas incluidos en el mismo, y aprecian tener muy **poco margen** de **acción** con respecto a las propuestas que se les hacen desde jefatura de estudios y orientación.

Las **actividades** de **orientación profesional** que se suelen llevar a cabo en los centros, son de tipo **informativo**, mayoritariamente, y algunos tutores/as demandan mayores cuotas de participación en el diseño y selección de las mismas.

Se demanda una **metodología** de intervención para llevar a cabo actividades de orientación profesional, con más **participación** por parte de tutores/as y también de alumnos, y que implique mayor **dinamismo** por parte del alumnado a la hora de llevar a cabo las actividades.

Los **alumnos/as** se muestran **favorables** a la **aplicación** de **programas** específicos de **orientación profesional**, los **tutores/as**, muestran **opiniones diferentes**, en el centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) lo consideran inconveniente y consideran que deben ser aplicados sólo a determinados alumnos/as que vayan a abandonar la escolaridad, mientras que en el centro 2 (rural, Yunquera de Henares), muestran su conformidad y acuerdo.

Los **alumnos/as** de los dos centros consideran que los diferentes **bloques** recogidos en el **programa** de **orientación profesional** aplicado son **útiles**, **necesarios** y **pertinentes**. Los **tutores/as** muestran **opiniones diferentes**, mientras que los del centro 2 (rural, Yunquera de Henares), valoran su utilidad, necesidad y pertinencia en todos sus componentes, los del centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), muestra su acuerdo con la **utilidad**, **necesidad** y **pertinencia** del bloque de **información** sobre el **sistema educativo**, **útil** pero **no pertinente** el bloque de **autoconocimiento**, y

pertinente pero no útil el bloque de aprendizaje de **estrategias de toma de decisiones**.

Los **alumnos/as** de los dos centros prefieren que la **aplicación de programas** específicos de **orientación profesional**, se lleve a cabo por **agentes externos**, los **tutores/as** muestran **diversidad de opiniones**, los del centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza) creen que deben ser aplicados por agentes externos, mientras que los del centro 2 (rural, Yunquera de Henares) creen que la aplicación debe correr a cargo de los propios tutores/as.

Los **alumnos/as** de ambos centros opinan que el alumnado se muestra en general **favorable** hacia la **participación** en **programas** específicos de **orientación**, con algunos **momentos clave**, como es el **inicio** de los programas, donde la motivación y explicación juegan un papel fundamental, los **tutores/as** muestran **diversidad de opiniones**, los del centro 1 (urbano, Brianda de Mendoza), consideran que los alumnos muestran resistencia hacia programas estructurados, mientras que los del centro 2 (rural, Yunquera de Henares), consideran que el alumnado participa en los mismos con aceptación.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO VI. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS.

Se realizó un estudio piloto en el IESO de Jadraque, un centro rural, a 47 Km. de la capital de provincia (Guadalajara), con una población entorno a los 1.100 habitantes. El grupo sobre el que se intervino tenía 21 alumnos (14 varones y 7 mujeres), desarrollándose en horas de tutoría. Se registraron medidas de todas las variables incluidas en el estudio actual (habilidades sociales, madurez vocacional, expectativas de autoeficacia, e intereses profesionales), además del autoconcepto, con la prueba AFA, de Musitu y cols (1991). Posteriormente, no se tuvieron en cuenta los resultados, al respecto, ya que los valores obtenidos eran inconsistentes, y no discriminaban entre sí.

El programa constaba de 9 Unidades y 18 sesiones. Debido al excesivo número de sesiones, no se llegó a aplicar en su totalidad, pero sirvió para obtener algunas conclusiones, como la necesidad de reducir el número de sesiones, e incrementar los aspectos visuales y motivadores del Programa, modificar su formato para hacerlo más práctico y manejable, y que pudiera quedar en poder de los alumnos durante todo el tiempo que dura el programa para que sirva como elemento que contribuya a la reflexión y a un trabajo conjunto del propio alumno con la familia. Los alumnos valoraron mejor el programa que el profesorado, el cual creía que su extensión era excesiva.

Pasando ya a comentar la aplicación definitiva, la evaluación del programa POPR administrado al alumnado que ha formado parte de la muestra experimental, señalar que el análisis de necesidades se llevó a cabo analizando los planes de orientación de los centros educativos participantes (Plan de Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, Plan de Orientación Académica y Profesional, Plan de Acción Tutorial, y Plan de Atención a la Diversidad), determinando la existencia en los mismos de elementos (objetivos y contenidos) relacionados con la orientación profesional. Igualmente se entrevistaba a los tutores/as de 3º ESO sobre la participación de los mismos en la formulación de objetivos y selección de contenidos relacionados con la orientación profesional.

El análisis documental nos muestra que la presencia de objetivos relacionados con la orientación profesional, es más bien escasa, y nunca centrada en el nivel de 3º ESO, sino que engloban a toda la etapa. Con respecto a las entrevistas con los tutores, los resultados informan de una mayoría de casos en que es el Departamento de Orientación el que formula los objetivos de los Planes de

Orientación, sin participación de los tutores. Las tutorías individualizadas con alumnos no son habituales, pero si existen y muestran una tendencia a crecer. Las tutorías con familias son relativamente frecuentes, la mayor parte de las veces se producen a instancias de las familias, y los temas tratados suelen ser problemas de aprendizaje o de comportamiento. No se recoge información por escrito de las mismas.

Los tutores de 3º ESO no conocen los objetivos en relación a la orientación profesional que existen para ese nivel en los Planes de Orientación del centro, aunque consideran importante el inicio de esta preparación en este nivel, especialmente para algunos alumnos. Los tutores de 3º de ESO no han participado en el diseño de contenidos ni actividades relacionadas con la orientación profesional en ningún caso, ni se encuentran preparados para dinamizarlas. Los tutores de 3º ESO no conocen recursos específicos relacionados con la orientación profesional de sus alumnos, desconocen su ubicación y disponibilidad.

Puede apreciarse, que pese a las reiteradas menciones a la orientación profesional por la legislación educativa vigente en el nivel de la educación secundaria obligatoria, son escasas las actuaciones relacionadas con la misma en el aula con el alumnado.

La evaluación del desarrollo del programa se ha realizado a lo largo de tres vías: 1) coordinaciones quincenales con los tutores y el investigador, 2) una autoevaluación para el alumnado al final de la Unidad 3 y 5, y 3) Un cuestionario dirigido al profesorado aplicador tras finalizar cada unidad. Cabe concluir que la valoración media de los diferentes indicadores en una escala de 1 – 4 ha sido muy positiva, en todos los casos superior a 3, tanto en profesores como en alumnos/as, y que las Unidades con actividades más valoradas han sido la Unidad 3 (habilidades sociales) y la 4 (conocimiento del sistema educativo), y las Unidades con actividades menos valoradas, la Unidad 2 (valores e intereses) y la 5 (conocimiento del mundo laboral).

La evaluación de la eficacia del programa en relación a las hipótesis formuladas (ver apartado V.3). se ha realizado mediante pruebas estadísticas (análisis de varianza) para comprobar la existencia de diferencias, en primer lugar entre el alumnado perteneciente a los grupos experimentales con respecto a los grupos controles, tras aplicar el programa de orientación POPR, y posteriormente aplicamos de nuevo un análisis de varianza en cada uno de los tres centros considerados, separando los resultados, para observar las

diferencias que se producen entre alumnos escolarizados en la zona rural y alumnos escolarizados en centros ubicados en contextos urbanos. Se valoran las variables predictoras siguientes: Habilidades Sociales, Madurez vocacional actitudinal, Madurez vocacional como competencia relacionada con la elección profesional, Expectativas de autoeficacia, Intereses profesionales.

Con respecto a las habilidades sociales, mejora la autoasertividad y heteroasertividad, tras aplicar el POPR, en el grupo experimental. En los dos contextos y los tres centros obtiene beneficios el grupo experimental, por lo que el programa se muestra efectivo para el desarrollo de las habilidades sociales, y este desarrollo se produce en cualquiera de los contextos, pero el incremento que se produce en el centro ubicado en el contexto urbano es significativamente mayor que el hallado en los centros pertenecientes a contextos rurales; por lo que cabe concluir que el POPR mejora las competencias de los sujetos en habilidades sociales en ambos contextos, siendo su eficacia superior en contextos urbanos.

En la variable madurez vocacional (como actitud hacia la elección profesional), apreciamos cambios positivos, a favor del grupo experimental. tras aplicar el POPR en cuatro de sus cinco escalas o dimensiones (*implicación, orientación hacia el mundo laboral, independencia en la toma de decisiones, precisión en la concepción del mundo laboral*), no mostrando dichos cambios en la dimensión *preferencia por algunos factores ligados al puesto de trabajo*. Considerando los diferentes centros por contextos, se producen en todos los casos mejoras en las dimensiones: *implicación, orientación hacia el mundo laboral, independencia en la toma de decisiones*, no mostrando diferencias significativas en función de la ubicación de los centros en contextos rurales o urbanos; por lo que cabe concluir que la aplicación del POPR contribuye a la mejora de la madurez vocacional (actitudes hacia la elección profesional), constituyendo un factor de equidad entre contextos de aplicación.

Centrándonos en la variable madurez vocacional (como competencias relacionadas con la elección profesional), tras la aplicación del programa POPR se produce en el grupo experimental un incremento de cuatro de las cinco escalas o dimensiones con que cuenta la variable (*autoconocimiento, información ocupacional, solución de problemas y selección de metas*) no extensible a la dimensión de *planificación de la elección vocacional*.

Con respecto a la ubicación de los centros en un contexto rural o urbano, se muestran incrementos en ambos contextos, en los grupos experimentales, en las dimensiones de *autoconocimiento*, *selección de metas y solución de problemas*, no encontrando diferencias significativas, en la muestra experimental, entre los centros educativos en función del contexto donde se ubica el centro, por lo que cabe concluir que la aplicación del POPR contribuye incrementar la madurez vocacional (competencias relacionadas con la elección profesional) mejorando la equidad entre contextos de aplicación.

En lo que respecta a las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones para la carrera, podemos afirmar que se producen tras aplicar el POPR cambios positivos en el grupo experimental en las cinco dimensiones que contiene la variable (*autoconocimiento*, *selección de metas*, *planificación*, *resolución de conflictos*, *información*) así como en la escala global. Si analizamos los centros en función del contexto donde se ubican (rural o urbano), podemos afirmar que igualmente, la aplicación del programa POPR contribuye a la mejora en las expectativas de autoeficacia, del alumnado del grupo experimental en cada uno de los tres centros pertenecientes a la muestra, no habiendo encontrado diferencias significativas en los resultados de la muestra experimental en función del contexto de ubicación de los centros (urbano o rural); por lo que se puede concluir que la aplicación del POPR mejora las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera, contribuyendo a fomentar la equidad entre contextos de aplicación.

Con respecto a los intereses profesionales, se producen tras la aplicación del programa POPR incrementos en el *grado de preferencia por los intereses profesionales* vinculados a la familia profesional del deporte en el grupo experimental, pero curiosamente en el grupo control se producen incrementos en el *grado de preferencia de intereses* relacionados con la economía y los negocios, la enseñanza y la orientación y la atención personal en la segunda administración, sin recibir el programa, lo cual puede indicar que en el grupo experimental se están ampliando los horizontes iniciales en cuanto a intereses profesionales como consecuencia de recibir información profesional, y por consiguiente reducen el *grado de preferencia* manifestado inicialmente respecto a algunas familias profesionales como consecuencia del ajuste de su preferencia a la realidad profesional.

Si bien, no es posible afirmar que el POPR contribuye a incrementar el *grado de preferencia* respecto a determinados intereses profesionales, ya que esto solo se ha producido en el caso de la familia profesional del deporte, y hay 14 familias profesionales sin cambios significativos entre las dos administraciones.

Por otra parte, los análisis estadísticos muestran que los efectos del POPR son similares en los dos entornos de aplicación (rural o urbano), pudiendo confirmar la contribución del POPR a la equidad de resultados en cuanto a *grado de preferencia de intereses*.

Al analizar la dimensión de la *familia profesional preferida* en la misma variable (*intereses profesionales*), lo cual realizamos contrastando las variables en juego con el estadístico chi cuadrado, podemos encontrar que existe una diferencia entre la distribución de la *familia profesional preferida* en el grupo experimental frente al grupo control, tras la aplicación del programa, aunque dicha diferencia hay que matizarla, ya que existía previamente antes de aplicar el programa; por otra parte también encontramos diferencias significativas en dicha distribución de la *familia profesional preferida* entre los momentos anterior y posterior al programa en el grupo experimental, aunque también hay que matizar la afirmación, ya que esta diferencia también se detecta en el grupo control.

Tanto en el grupo rural como urbano encontramos diferencias significativas en la distribución de la *familia profesional preferida* en el grupo experimental entre los momentos anterior y posterior a la aplicación del programa; mientras que al contrastar dicha distribución entre el entorno rural o urbano donde se ubican los centros, no existe diferencia significativa alguna, por lo que se puede concluir que el POPR refuerza la equidad de resultados en cuanto a *familia profesional preferida*.

El alumnado valoró el contenido del programa al finalizar el mismo utilizando un cuestionario que formaba parte del material del programa, Se produce una valoración alrededor del 75% del valor máximo en los diferentes indicadores del programa en su conjunto, lo que demuestra su utilidad para el alumnado. Con respecto a las Unidades, la 3 (habilidades sociales), 4 (conocimiento del sistema educativo) y 6 (estrategias de toma de decisiones son las más valoradas). Las Unidades 2 (valores e intereses), 1 (autoconocimiento) y 5 (conocimiento del mundo laboral) reciben las peores valoraciones.

El profesorado valoró el programa con un cuestionario similar al del alumnado modificado en función de que los destinatarios eran los tutores/as, y por tanto los aplicadores, y no los sujetos que habían recibido el programa. Se obtienen valoraciones positivas en los diferentes indicadores del programa global, excepto en los indicadores de utilidad del programa para conocer el mundo laboral, o utilidad del programa para adquirir estrategias de inserción laboral. En cuanto a las Unidades reciben una alta valoración la 4 (sistema educativo) y 3 (habilidades sociales), y una baja valoración la Unidad 5 (conocimiento del mundo laboral).

Se llevó a cabo un estudio para conocer la opinión de los alumnos y profesores con respecto a la conveniencia de aplicar programas de orientación profesional, empleando la metodología de los grupos de discusión, con dos grupos, uno en el contexto urbano, y otro en uno de los centros ubicados en el contexto rural (IES Yunquera). Los grupos se llevaron a cabo tras la finalización de la aplicación del programa POPR, y contaron en cada caso con 2 tutores (uno de un grupo experimental y otro de un grupo control), 2 alumnos (uno de un grupo experimental y otro de un grupo control) y el responsable de orientación del centro. Se analizaron las variables: integración de la orientación profesional en la función docente, y la calidad del POPR.

Los resultados de los grupos de discusión muestran que los alumnos consideran importante la orientación profesional en 3º ESO, y se muestran favorables a la implantación de programas de orientación profesional, mientras que los tutores muestran divergencias, y en todo caso subrayan que la implantación de programas debe ser acorde a las necesidades de la tutoría lectiva, y ser reducidos en el tiempo.

Los tutores no se sienten partícipes del diseño del plan de acción tutorial ni conocen el mismo a priori, además de considerar que poseen muy poco margen de acción, reclamando una metodología más participativa. Los alumnos muestran una valoración positiva de los bloques incluidos en el POPR, mientras que los tutores muestran divergencias, están en general de acuerdo con el bloque del conocimiento del mundo educativo, pero no con el del autoconocimiento, y no aprecian la utilidad del bloque de toma de decisiones. Juzgan mejorable el bloque del conocimiento del mundo laboral. Los alumnos prefieren que los programas de orientación profesional los desarrollen profesionales expertos, mientras que los tutores muestran opiniones divergentes.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PRESENCIA DE ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTUDIADOS.

Atendiendo al objetivo número 1 de nuestro estudio, de la información extraída, a través del análisis documental y entrevistas con tutores, cuyo detalle puede contemplarse en los apartados correspondientes al análisis de necesidades (apartado 2, capítulo VI), podemos concluir que:

- Los centros de educación secundaria obligatoria incluyen en sus **Planes de Orientación elementos** (objetivos y contenidos) relacionados con el ámbito de la **Orientación Profesional**, aunque hay que reconocer que no se trata el ámbito de manera integral, basándose su tratamiento casi exclusivamente en actividades de tipo informativo, aunque en algunos centros se recogen otro tipo de actividades (tutoría individualizada, planes de acción de inserción profesional, relacionar las características personales con los requisitos de las profesiones) que hay que considerar con un grado de frecuencia relativamente bajo.
- Los tutores y tutoras de 3º de Educación Secundaria Obligatoria no participan en la elaboración de los Planes de Acción Tutorial, y desconocen los objetivos y contenidos relacionados con el ámbito de la Orientación Profesional, siendo urgente atender la demanda de una mayor coordinación expresada por los tutores/as, si queremos evitar un aislamiento de la función orientadora de la propia función tutorial, aspectos ambos íntimamente unidos, y expresamente vinculados en el modelo de Orientación de Castilla – La Mancha.

A la vista de los resultados cabe concluir que, efectivamente, existen componentes en los Planes de Orientación relacionados con el ámbito de la Orientación Profesional, si bien, en la mayoría de los casos se reducen a actuaciones meramente informativas, careciendo de representatividad en cuanto a frecuencia las actuaciones referentes a tutorías personalizadas, toma de decisiones, transición entre el sistema educativo y el mundo laboral o relación entre las características personales y requisitos de diferentes profesiones.

No parece existir relación entre la antigüedad de los centros o ubicación en un entorno concreto y el tratamiento de la orientación profesional, pese a que uno de los centros rurales analizados (centro 3, Sacedón) parece reflejar una mayor diversificación en la tipología de actividades.

Por otra parte, los tutores/as manifiestan sentirse poco implicados en la elaboración de los planes de orientación, y dentro de los mismos en el plan de acción tutorial, en cuyo desarrollo tienen una importancia primordial. Demandan más protagonismo en las diferentes fases, ya que se sienten en general, como meros aplicadores.

Cabe, pues pensar que si los tutores/as son los agentes encargados de poner en marcha las actuaciones recogidas en los planes de acción tutorial, y los responsables de desarrollar la tutoría lectiva, con asignación horaria específica para ello, es imprescindible atender las demandas realizadas, así como apoyar un papel específico y más activo, de estos tutores/as tanto en el diseño de los planes de acción tutorial, en función de las necesidades del alumnado autorizado, en el desarrollo de las actuaciones recogidas, así como en el seguimiento de estos planes y en su valoración final.

2.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL DISEÑO DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA

El análisis de la valoración de expertos, en el marco del objetivo 2 de nuestra investigación, nos permite extraer la tipología de actividades que debería incluir nuestro programa POPR.

Éstas coinciden con aquellas que obtienen una mayor valoración, bajo el criterio de alcanzar una media igual o superior a 4 en los indicadores de pertinencia de inclusión de la actividad propuesta en ese ámbito (de los 12 propuestos, que por otra parte son ámbitos tradicionales de la Orientación Profesional), la percepción o atribución de claridad con que se expresa la tarea para aplicador y alumnos destinatarios, y la idoneidad de la actividad para el logro de los objetivos planteados en el Programa.

Como resultado de este proceso hemos obtenido las actividades que se han incluido en las 6 Unidades que conforman el programa final (7 si incluimos la última actividad de elaboración del proyecto profesional).

Posteriormente, se ha vuelto a mostrar a los mismos expertos inicialmente considerados, la forma final del material del programa POPR, solicitando la valoración de dicho material en función de los siguientes criterios:

- 1) Suficiencia y relevancia de las Unidades Didácticas para incrementar la madurez vocacional del alumnado.
- 2) Coherencia entre objetivos generales y específicos de cada Unidad, y entre los objetivos de las Unidades, y los objetivos generales del Programa.
- 3) Representatividad de las tareas propuestas en las Unidades para el desarrollo de los contenidos asociados.
- 4) Claridad y comprensión del vocabulario de las Unidades para el alumnado.
- 5) Adecuación de la secuenciación entre Unidades.
- 6) Presencia de la autoevaluación en el desarrollo del Programa.

Los resultados han mostrado cómo más de un 80%, como mínimo han estado totalmente de acuerdo con una valoración positiva de cada uno de los criterios anteriormente considerados, lo que implica que podemos afirmar, con las limitaciones derivadas de la metodología aplicada en la propia evaluación (selección de expertos, riesgo estadístico implícito a cualquier investigación social, subjetividad de la valoración otorgada por los expertos), que:

- Los objetivos del programa POPR se desarrollan a través de sus 7 Unidades de contenido.
- Existe coherencia entre los objetivos generales del programa y los objetivos de las Unidades de contenido.
- Existe igualmente coherencia entre los objetivos generales de cada Unidad y los objetivos específicos derivados de aquellos.
- Las tareas propuestas en cada Unidad permiten el desarrollo de contenidos asociados.
- El vocabulario empleado en las Unidades de contenido son claros y comprensibles para el alumnado (o al menos así se atribuye por los expertos consultados).
- Las Unidades de contenido están suficientemente secuenciadas.
- Las Unidades permiten la autoevaluación del alumnado con respecto al logro de los objetivos y grado de desarrollo de contenidos de las mismas.
- Las Unidades contribuyen al logro de un incremento de la madurez vocacional del alumnado.

3.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

En nuestro caso, de acuerdo con las tres vías previstas, para llevar a cabo la evaluación de proceso o desarrollo del programa, se concluye:

1) Con respecto a las sesiones quincenales de coordinación del investigador con los tutores/as, y con el responsable de orientación, nos ha sido muy útil durante el desarrollo del programa, ya que nos permitía tomar decisiones operativas en cualquier momento que observáramos que en dichas coordinaciones se producía una alteración en la planificación del Programa; no obstante no ha sido posteriormente sometida a análisis estadísticos, al considerar que las otras dos vías cubren perfectamente la evaluación sobre las fases de desarrollo del programa, de una manera más global y comprehensiva. De cualquier forma, si quiere consultarse una valoración en general de la primera de las vías, en conjunto con las otras dos, se puede consultar el apartado 4.4. del capítulo VI de este mismo trabajo.

2) En lo que se refiere a la autoevaluación dirigida al alumnado, recogiendo los indicadores de la misma tras las Unidades 3 y 5 (ver apartado 10.2.3. del capítulo IV), podemos concluir que sometiendo a un análisis de las medias obtenidas en cada indicador en la escala considerada 1 – 4, de los criterios incluidos en dicha evaluación, extraemos una valoración positiva de los cuatro indicadores que recoge la escala, superior al 80% del valor máximo en todos los casos, que indicaría que:

- Las tareas incluidas en las diferentes Unidades se consideran que están claras, y son interesantes.
- Los textos que acompañan a las actividades son útiles y facilitan su desarrollo.
- Las actividades son útiles e interesantes en sí mismas
- Las actividades sirven para su posterior generalización del aprendizaje logrado, al desempeño del estudiante en su contexto de referencia.

Por otro lado las Unidades más interesantes para el alumnado son la 3, correspondiente a Habilidades Sociales, y la 4, referida al conocimiento del sistema educativo, lo que parece lógico, teniendo en cuenta la edad de los sujetos, y la necesidad que tienen para elegir al finalizar el curso las opciones sobre las materias de 4º ESO, en el caso de la Unidad 4.

El interés por la Unidad 3 (habilidades sociales) también es justificable desde la novedad que supone para el alumnado, descubrir que en ocasiones su comportamiento provoca, precisamente, que otros muestren contrariedad o se opongan a las peticiones o deseos del solicitante, por la forma de dirigirse al resto de interactuantes en una situación social, así como aprender y practicar procedimientos eficaces para conseguir los objetivos sociales pretendidos, en situaciones de interacción con iguales o con otras personas, es decir, promover un desarrollo de la competencia social y ciudadana, básica para el logro de un adecuado nivel de autoestima en el adolescente, y un autoconcepto equilibrado.

3) Y en lo que se refiere a la valoración realizada por el profesorado, mediante la cumplimentación de un cuestionario al término de cada unidad, solicitando la valoración de los indicadores recogidos en el apartado 10.2.3. del capítulo IV y en el anexo IV), podemos calificarla en general, como positiva, ya que en general, prácticamente en todos los indicadores, se valoran los mismos con una puntuación superior al 75% del valor máximo alcanzable, menos en el que se solicita la valoración referida a la utilidad de las actividades para mejorar los conocimientos de la vida diaria, es decir la funcionalidad.

Concretando, podemos afirmar en base a los resultados, y considerando globalmente las siete unidades de las que consta el programa, que:

- Los objetivos específicos de las diferentes Unidades están íntimamente relacionados con los objetivos del Programa globalmente considerado.
- Los contenidos que acompañan a cada una de las Unidades, permiten el logro de los objetivos de las mismas.
- Las actividades que se plantean en cada una de las Unidades son adecuadas para el desarrollo de los contenidos.

- Mediante el desarrollo de las actividades pueden los alumnos lograr una mejora del conocimiento sobre sí mismos.
- No es posible asegurar que las actividades preparen para actuar en la vida diaria, es decir, la generalización de aprendizajes logrados en el contexto del aula, no es generalizable a otros contextos de referencia para el alumno, especialmente en las Unidades que hacen referencia al mundo laboral, a la inserción laboral o a la toma de decisiones, que el profesorado juzga, y especialmente el de la zona urbana, que las actividades son poco motivadoras, no sitúan al alumno realmente ante las demandas de una situación externa, y son demasiado teóricas-
- La metodología que acompaña a las explicaciones de la guía es clara y permite el desarrollo de las Unidades, lo que facilite que el tutor/a pueda poner en práctica el programa, aunque se observa que como toda actuación docente, debe prepararse y planificarse, y el tiempo que tienen los tutores para preparar actividades como las incluidas en el POPR es más bien escaso.
- La metodología indicada favorece el trabajo de los contenidos, aunque al alumnado le cuesta adherirse a las exigencias de las actividades.
- En general, las Unidades pueden considerarse como moderadamente útiles e interesantes, siendo más interesantes las Unidades 4 (sistema educativo) y 3 (habilidades sociales) que el resto, y mostrando una peor valoración la Unidad 5 (conocimiento del mundo laboral).

De estos resultados, se extrae, que es evidente que es necesario, entre otras cuestiones, de cara a futuras administraciones del programa, revisar los contenidos de la Unidad 5, e incluir en general, en las diferentes Unidades algunas tareas que hagan que los contenidos aprendidos sean generalizables para otros contextos. Llama la atención la coincidencia entre alumnado y profesorado sobre la valoración alta de las Unidades 3 y 4.

4.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA POPR (EFICACIA PERCIBIDA)

De los datos, que pueden consultarse en las tablas 6.241 (alumnado), y 6.242 (profesorado), obtenidos a través de los respectivos cuestionarios finales, y que están recogidas en el apartado 6.2 del capítulo VI de este trabajo, podemos concluir, considerando globalmente las respuestas de alumnado y profesorado, que el programa:

Con respecto al alumnado puede afirmarse que:

- Es útil para la mejora del conocimiento de sí mismos.
- Se puede considerar útil para el conocimiento de la estructura del sistema educativo.
- Mejora el conocimiento del mundo laboral, de forma significativa.
- Debe mejorar el diseño de las tareas relacionadas con la adquisición de estrategias de inserción laboral, a juzgar por la moderada y contradictoria puntuación del alumnado.
- Puede considerarse útil y motivador para el desarrollo de habilidades sociales.
- Ha mostrado su utilidad para aprender a tomar decisiones, empleándose en varias situaciones habituales cotidianas en la vida diaria del alumnado.

Y con respecto al profesorado puede concluirse que:

- Se juzga el programa como beneficioso para el conocimiento de la estructura del sistema educativo.
- No todos los tutores/as opinan que el programa permite conocer el funcionamiento del mundo laboral, aunque hay una amplia mayoría que creen que estos contenidos pueden formar parte de un programa de orientación profesional para el alumnado de 3º de ESO.

- Aproximadamente la mitad de los tutores/as encuestados manifiestan su convicción sobre la necesidad de abordar de una manera más práctica y motivadora la adquisición de estrategias para la inserción laboral.
- El profesorado opina que el programa ha contribuido a la mejora de las habilidades sociales del alumnado.
- Igualmente el profesorado manifiesta que el alumnado, en una proporción suficiente ha podido mejorar las técnicas de toma de decisiones, aunque este logro no ha sido obtenido de forma general por el alumnado.
- También se juzga necesario incidir más en la planificación de la carrera vocacional del alumnado, ya que creen que sólo han conseguido este objetivo un número muy reducido del alumnado sometido al POPR.

Por otra parte, cabe señalar que las Unidades 4 y 3 son las más valoradas por el alumnado y profesorado, coincidiendo esta apreciación con la evaluación realizada durante el desarrollo del Programa; mientras que la Unidad 5 es la que recibe valoraciones menos positivas por el alumnado, y especialmente por el profesorado que la califica negativamente.

5.- CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LOS RESULTADOS DEL POPR (IMPACTO DEL POPR EN LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA ELECCIÓN PROFESIONAL EN LA ESO)

Una de las principales conclusiones que podemos extraer del análisis de la eficacia del POPR, es su eficacia para incrementar algunas de las variables objeto de medida, entre otras las **habilidades sociales, la madurez vocacional** (tanto en lo que se refiere a la actitud con la que se afronta la elección profesional, como las competencias relacionadas con dicha elección profesional) o **las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera**.

Los análisis, sintetizados en el apartado 5.6. del capítulo VI, de este trabajo, nos han permitido detectar, asimismo, los grados de diferenciación de las dimensiones de cada una de las variables consideradas, y los resultados en función de las hipótesis planteadas y del diseño metodológico: la condición de experimentalidad (grupo experimental o control) así como la ubicación del centro (contexto rural o urbano).

5.1.- Valoración de los efectos de las variables incluidas en los análisis estadísticos, para determinar el efecto del POPR

5.1.1.- Habilidades Sociales

En la variable de las **habilidades sociales**, el POPR incide en una ganancia en los valores del instrumento de medida, por lo que puede concluirse que la **aplicación del POPR mejora las habilidades sociales** del alumnado sometido a dicho programa, confirmando la hipótesis 1.1.

Los datos muestran una **sensibilidad mayor** del **POPR** en los **centros urbanos**, habiendo de rechazar la hipótesis 2.1, aunque la existencia de incrementos significativos en los dos contextos, permite afirmar que la variable **habilidades sociales**, juega un papel esencial en los programas de orientación profesional. El mayor efecto de esta variable para los centros urbanos puede ser debido o bien a un efecto producido por los aplicadores del programa (los tutores de cada grupo), o bien a que el alumnado de centros ubicados en contextos urbanos pueden practicar con mayor frecuencia las habilidades objeto de entrenamiento.

5.1.2.- **Madurez Vocacional (actitudes hacia la elección profesional)**

En **madurez vocacional (actitudes hacia la elección profesional)** encontramos las siguientes apreciaciones:

- En **actitudes** hacia la **elección profesional**, el POPR se ha mostrado **eficaz** en el grupo experimental, para las dimensiones ***implicación en la elección profesional, orientación hacia el mundo del trabajo, independencia en la toma de decisiones*** y ***precisión en la concepción del mundo laboral***; no habiendo mostrado sensibilidad hacia la dimensión ***preferencia por factores específicos ligados a un puesto de trabajo***.
- Evidentemente, el hecho de que la variable muestre eficacia para cuatro de las cinco dimensiones de que consta, nos anima a valorar su resultado como positivo en líneas generales, confirmando y por tanto **aceptando parcialmente la hipótesis 1.2.**, afirmando que el POPR contribuye a la modificación de la **madurez vocacional**, entendida como actitudes hacia la elección profesional.
- Por otra parte, consideramos lógico que el alumnado destinatario del programa muestre valores moderados en la dimensión ***preferencia por factores específicos ligados a un puesto de trabajo***, ya que sin duda alguna la etapa de madurez vocacional del alumnado de tercer curso de ESO, considerada desde una perspectiva evolutiva, según cualquiera de los autores clásicos, sería de búsqueda o ensayo, y no de cristalización de sus preferencias profesionales.
- Así mismo con respecto a la **hipótesis 2.2.**, se ha de considerar que al encontrar diferencias significativas a favor de los grupos experimentales en cada uno de los centros educativos que han formado parte de la muestra en las dimensiones ***implicación en la elección profesional, orientación hacia el mundo del trabajo*** e ***independencia en la toma de decisiones***, y que no se producen diferencias significativas entre los valores alcanzados por la muestra experimental perteneciente a centros ubicados en centros urbanos frente a aquellos alumnos pertenecientes a centros rurales, en dichas dimensiones,

podemos **aceptar** parcialmente la hipótesis, y afirmar que el POPR permite mejorar la variable **madurez vocacional**, entendida como actitudes hacia la elección profesional, siendo los efectos en función del contexto de ubicación del centro equitativos.

5.1.3.- Madurez Vocacional (competencias relacionadas con la elección profesional)

En **madurez vocacional (competencias relacionadas con la elección profesional)** encontramos las siguientes apreciaciones:

- Con respecto a la madurez vocacional, como **competencias** relacionadas con la **elección profesional**, encontramos diferencias significativas en cuatro de las cinco dimensiones, a favor del grupo experimental: **autoconocimiento, información ocupacional, selección de metas y solución de problemas** entre los sujetos sometidos al POPR y aquellos que han formado parte de los grupos de control, **no** mostrando dicho **efecto** en la dimensión **planificación de la elección vocacional**.
- Por ello, podemos confirmar parcialmente la hipótesis **hipótesis 1.3.** y aceptarla, **afirmando** que el **POPR mejora la madurez vocacional**, entendida como competencias relacionadas con la elección profesional.
- La **ausencia de sensibilidad** de la dimensión **planificación de la elección vocacional**, podemos atribuir que pudiera deberse a que el alumnado de 3º de ESO **no** se plantea la elección vocacional como un **proceso**, sino como decisiones aisladas e independientes en diferentes momentos a lo largo de la escolaridad, lo que muestra que en futuras revisiones del POPR debemos conseguir que el alumnado que las decisiones acerca de su futuro académico y profesional están estrechamente interrelacionadas y tiene consecuencias en dicho futuro.
- Con respecto a la consideración a la sensibilidad del POPR en función del contexto de ubicación del centro, las dimensiones **autoconocimiento, selección de metas y solución de problemas** muestran diferencias significativas en cualquiera de los centros, a favor del grupo experimental,

y considerando la muestra experimental en función del contexto donde está ubicado el centro (rural o urbano) no se manifiestan diferencias significativas entre ambos contextos en estas dimensiones, por ello podemos concluir que **aceptamos** parcialmente la **hipótesis 2.3**, y por tanto es posible **afirmar** que el **POPR** contribuye a mejorar la **madurez vocacional**, entendida como competencias relacionadas con la elección profesional, en ambos contextos (rural y urbano) mostrando entre ambos un resultado **equitativo** (sin diferencias significativas entre ambos contextos).

5.1.4.- Expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones para la carrera.

Con respecto a la variable **expectativas de autoeficacia hacia la toma de decisiones para la carrera**, podemos afirmar en base a los resultados:

- El hallazgo de **mejoras** en las **cinco** dimensiones que posee esta variable, a favor del grupo experimental, en función del instrumento de medida utilizado: **autoconocimiento, selección de metas, planificación, resolución de conflictos e información**, así como en la escala globalmente considerada.
- Ello nos lleva a **confirmar** la **hipótesis 1.4**, y asegurar que la **aplicación** del **POPR** **incrementa** las **expectativas de autoeficacia** en la toma de decisiones para la carrera, lo cual goza de gran importancia, pues la mejora de esta variable introduce decisiones académico – profesionales más sólidas y que predicen satisfacción en las futuras dedicaciones.
- Considerando el resultado en función del contexto de ubicación del centro educativo (rural o urbano), encontramos diferencias significativas a favor del grupo experimental, en los tres centros en las cinco dimensiones de la variable: **autoconocimiento, selección de metas, planificación, resolución de conflictos e información**, no encontrando diferencias significativas en la muestra experimental en función del contexto de ubicación de los centros educativos (rural o urbano),

por lo que puede concluirse que podemos **confirmar la hipótesis 2.4**, y confirmar que la aplicación del POPR produce mejoras en la variable de **expectativas de autoeficacia** en la toma de decisiones para la carrera por igual en los contextos de aplicación (rural o urbano), contribuyendo por tanto a la equidad de resultados en dicha variable y contextos.

5.1.5.- Intereses Profesionales

Con respecto a los resultados encontrados con respecto a la variable **intereses profesionales**, en el alumnado de 3º de ESO sometido al POPR:

- Hemos de **negar**, y por tanto **rechazar**, la **hipótesis 1.5**, y afirmar que el POPR no produce en el grupo al que es aplicado incrementos en el grado de preferencia hacia determinados intereses profesionales previamente manifestada, ya que lo que se produce a la vista de los resultados es un incremento del grado de preferencia de los **intereses profesionales** en el **grupo control** en los campos profesionales *investigación científica, economía y negocios, enseñanza y orientación, deporte o atención personal*.
- En el grupo experimental sólo se produce una mejora en el grado de preferencia de intereses profesionales en el campo relacionado con el *deporte*. Por tanto **no** podemos asegurar que el **POPR mejore el grado de preferencia de intereses profesionales** manifestados por el alumnado inicialmente.
- El hallazgo de este incremento en el grado de preferencia de intereses profesionales en el grupo control puede estar relacionado con que los contenidos del POPR lo que pueden ejercer en los **sujetos** en los que ha sido aplicado es una desvinculación de su punto de anclaje, disminuir su grado de preferencia hacia intereses previamente definidos sin información previa y diversificar su grado de preferencia hacia otros intereses en función de la información recibida; mientras que el grupo control al no recibir información sobre la estructura y características de las diferentes familias profesionales, polarizan su grado de preferencia, reafirmando su decisión previa.

- Con respecto al grado de preferencia en función del contexto de ubicación de los centros educativos (rural o urbano), encontramos que el grupo control de los centros ubicados en contextos rurales mejora el grado de preferencia hacia los intereses profesionales únicamente, en el campo de la *economía y negocios*; mientras que el centro perteneciente al contexto urbano mejora en el grupo experimental, el grado de preferencia hacia los intereses profesionales, tan sólo en el campo del *deporte*, no encontrando diferencias significativas con respecto al resto de familias profesionales (17) en ninguno de los contextos en la muestra experimental.
- Por tanto, podemos **aceptar parcialmente** la hipótesis **2.5.**, y afirmar que la aplicación del POPR contribuye a plantearse en el sujeto otros intereses profesionales distintos a los manifestados antes de aplicar el programa, siendo este comportamiento similar en centros ubicados en diferentes contextos (rural o urbano).

5.1.6.- Efectos generales en las distintas variables consideradas

De **manera sintética**, para resumir los efectos que genera el POPR en las diferentes variables consideradas podemos afirmar que:

- La aplicación del POPR produce mejoras significativas en el grupo sometido al programa en las variables **habilidades sociales, madurez vocacional** (tanto en cuanto a actitudes hacia la elección profesional, como en competencias relacionadas con dicha elección) y **expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera**.
- No se aprecian mejoras significativas en los **intereses profesionales** en cuanto a su grado de preferencia en el alumnado sometido al POPR.
- Encontramos una eficacia mayor en la variable de **habilidades sociales** para los centros ubicados en contextos urbanos que para aquellos pertenecientes a contextos rurales.
- Los resultados en las variables de **madurez vocacional** (tanto en cuanto a actitudes hacia la elección profesional, como en competencias relacionadas con dicha elección), **expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera** e **intereses profesionales** muestran efectos significativos para el grupo experimental en ambos contextos de aplicación del POPR (rural o urbano), sin que puedan estimarse cambios significativos en función de dicho contexto, lo que confirma la equidad de resultados en ambos entornos considerados.

5.2.- Síntesis de la decisión con respecto a las hipótesis

En relación con las diversas **hipótesis** formuladas en el análisis y valoración de la eficacia del programa, podemos concluir lo siguiente:

- Se acepta la **hipótesis 1.1**. La aplicación del programa POPR produce cambios positivos y significativos, en el grupo experimental, en el rasgo **habilidades sociales**, en las dos dimensiones que incluye este rasgo: autoasertividad y heteroasertividad.
- Se acepta parcialmente la **hipótesis 1.2**. La aplicación del programa POPR, produce cambios positivos y significativos en el rasgo **madurez vocacional** (considerada como actitud hacia la elección profesional), en el grupo experimental en las dimensiones de: *implicación en la elección profesional, la orientación hacia el trabajo, independencia en la toma de decisiones y precisión en la concepción del mundo laboral*. No muestran significación estadística los cambios en la dimensión *preferencia por algunos factores específicos ligados al puesto de trabajo*.
- Se acepta parcialmente la **hipótesis 1.3**. La aplicación del programa produce cambios positivos y significativos, en el grupo experimental, en el rasgo **madurez vocacional** (considerada como competencias a la hora de tomar decisiones académico – profesionales), para las dimensiones de: *autoconocimiento, información ocupacional, solución de problemas y selección de metas*. No se puede determinar este hallazgo en la dimensión *planificación de la elección vocacional*.
- Se acepta la **hipótesis 1.4**. La aplicación del programa POPR, produce cambios positivos y significativos en el rasgo **expectativas de autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera**. Todas las dimensiones componentes del rasgo muestran estos cambios en el alumnado sometido al programa: *autoconocimiento, selección de metas, planificación, resolución de conflictos e información*.
- Se rechaza la **hipótesis 1.5**. La aplicación del programa POPR, no produce incrementos o mejoras en las **preferencias hacia determinados intereses profesionales** del alumnado sometido al programa.

- Se rechaza la **hipótesis 2.1**. La aplicación del programa POPR produce cambios positivos y significativos en el centro ubicado en el contexto urbano con respecto a los resultados encontrados en centros pertenecientes a contextos rurales, por tanto el programa puede considerarse más eficaz para centros urbanos.
- Se acepta parcialmente la **hipótesis 2.2**. La aplicación del programa de orientación profesional POPR produce resultados positivos y significativos en el grupo experimental en los tres centros que forman parte de la muestra en el rasgo **madurez vocacional** (como actitud hacia la elección profesional), en las dimensiones de: *implicación en la elección profesional*, *la orientación hacia el trabajo*, e *independencia en la toma de decisiones*, pudiendo determinar la inexistencia de diferencias significativas en la manifestación de resultados en la muestra experimental, en función del contexto donde el centro está ubicado (rural o urbano), lo que permite afirmar que los resultados en esta variable contribuyen a la equidad en la manifestación de la misma por el alumnado sometido al POPR en ambos contextos de aplicación.
- Se acepta parcialmente la **hipótesis 2.3**. La aplicación del programa de orientación profesional POPR produce resultados positivos y significativos en el grupo experimental en los tres centros que forman parte de la muestra en el rasgo **madurez vocacional** (como competencias relacionadas con la elección profesional), en las dimensiones de: *autoconocimiento*, *selección de metas y solución de problemas*, pudiendo determinar la inexistencia de diferencias significativas en la manifestación de resultados en la muestra experimental, en función del contexto donde el centro está ubicado (rural o urbano), lo que permite afirmar que los resultados en esta variable contribuyen a la equidad en la manifestación de la misma por el alumnado sometido al POPR en ambos contextos de aplicación.
- Se acepta la **hipótesis 2.4**. La aplicación del POPR, produce cambios similares en los centros ubicados en contextos urbanos como rurales, en el rasgo de **expectativas de autoeficacia en la toma de decisiones para la carrera**, cambios positivos y significativos en el grupo experimental en los tres centros considerados, e inexistencia de diferencias significativas de la muestra experimental en función del contexto de ubicación de los centros.

- Se acepta parcialmente la **hipótesis 2.5**. La aplicación del POPR, no ha establecido diferencias estadísticas significativas, en la muestra experimental, en cuanto al **grado de manifestación de preferencias hacia determinados intereses profesionales** en función del contexto de ubicación del centro (rural o urbano), salvo en una de las familias profesionales (*deporte*). Por otra parte, no se han encontrado diferencias significativas en ningún contexto (rural o urbano) en el grupo experimental en cuanto a modificación del grado de preferencia. Asimismo, aplicando pruebas no paramétricas para determinar la distribución de las preferencias sobre familias profesionales, encontramos una distribución diferente entre el grupo experimental y control tras aplicar el programa, al igual que en cada uno de los grupos experimentales en entornos tanto urbanos como rurales comparando los momentos previos y posteriores a la aplicación del programa; pero no se produce dicha diferencia de distribución en el grupo experimental en función del contexto (rural o urbano).

6.- CONVENIENCIA Y EFECTOS DE APLICACIÓN DEL POPR

Hemos intentado analizar, para complementar el análisis sobre la eficacia del programa de orientación profesional, que antecede a este apartado, estudiar la conveniencia de la aplicación de este tipo de programas de orientación profesional, llevando a cabo dos grupos de discusión con cinco componentes cada uno.

Del análisis de los discursos de ambos grupos de discusión cabe concluir que:

- La mayor parte de **actividades** de **orientación profesional** recogidas habitualmente en el plan de acción tutorial, son de tipo **informativo**, careciendo de una atención integral este ámbito de la orientación.
- Los **tutores/as** no se sienten **implicados** en el **diseño** y **desarrollo** de las **actividades** recogidas en el **plan de acción tutorial**, entre las que se encuentran actividades relacionadas con el ámbito de la orientación profesional.
- Los **alumnos/as** valoran la **necesidad** de **aplicación** de **programas** de **orientación profesional**, como el POPR, considerando importante la orientación en 3º ESO.
- Los **alumnos/as** prefieren que los **programas** específicos de orientación, entre los cuales se incluyen los programas de **orientación profesional**, sean aplicados por **agentes externos**.
- Los **alumnos/as** muestran una actitud **favorable** y de **aceptación** a la aplicación del **programa POPR**, entre los que se encuentran los programas específicos de orientación profesional.
- Los **alumnos/as** valoran **útiles**, los diferentes **bloques** recogidos en el **programa** de **orientación profesional POPR** aplicado (autoconocimiento, habilidades sociales, conocimiento del sistema educativo, conocimiento del entorno laboral, aprendizaje de técnicas y estrategias de toma de decisiones), valorando de forma destacadamente positiva las actividades relacionadas con las habilidades sociales, y más negativamente las actividades relacionadas con el mundo laboral.

- Los **tutores/as no** valoran **unánimemente** la **necesidad** universal del **programa de orientación profesional POPR**, estimando la oferta diferenciada en función de las necesidades del alumnado. No consideran unánimemente importante la orientación profesional en 3º ESO.
- Los **tutores/as no** consideran **unánimemente** que la **aplicación** del **programa de orientación profesional POPR** deba estar a cargo de los **tutores/as**.
- Los **tutores/as no** consideran **unánimemente** que los **alumnos/as acepten** la **aplicación y participación** en el **programa POPR**.
- Los **tutores/as** valoran la **utilidad** del bloque de **conocimiento del sistema educativo** del programa de orientación profesional aplicado. En el **resto de bloques no** existe **unanidad** sobre su necesidad, utilidad y pertinencia.

A través de estos grupos de discusión, hemos podido determinar que no todos los miembros de la comunidad educativa piensan que son necesarios de manera generalizada los programas de orientación profesional para el alumnado de la educación secundaria obligatoria, mostrando algunas sugerencias que limitarían los mismos a los alumnos con riesgo de abandono del sistema educativo.

Igualmente, no todos los componentes de los programas de orientación profesional se consideran pertinentes, los que muestran mayor utilidad son el conocimiento de la estructura del sistema educativo, y el conocimiento de sí mismo, así como cierto grado de pertinencia, el entrenamiento en toma de decisiones.

Por todo ello, es imprescindible lograr una mayor presencia de la orientación profesional en el sistema educativo, en sus niveles obligatorios, que es donde se produce una cristalización de intereses profesionales, y es donde el alumnado a lo largo de las decisiones que adopta en los diferentes niveles, cuya optatividad se va ampliando, comienza a diseñar su proyecto personal, y dentro del mismo tiene una importancia crucial el proyecto profesional.

7.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación, y frecuentemente las relacionadas con el conocimiento social, presentan una serie de limitaciones, que hay que tener en consideración, aunque no de ello se derive que sus conclusiones no sean rigurosas desde el punto de vista científico. En nuestro caso, nos vamos a centrar en las siguientes:

- La insuficiencia de estudios sobre la orientación en su ámbito profesional, en el nivel de la educación secundaria obligatoria, que tenga en cuenta las necesidades y características del alumnado de 3º y 4º de ESO, que cursen estudios en centros ubicados en contextos rurales.
- Aunque la muestra puede considerarse representativa, la posibilidad de un número de sujetos mayor, hubiera permitido mayor rigurosidad en la determinación de la confirmación de las hipótesis. Incluso inicialmente, se contempló un número mayor de grupos en alguno de los centros, que posteriormente abandonó el estudio, habiendo de renunciar a los datos ya recogidos en el pretest.
- La consideración de que con una muestra con mayor amplitud de centros, las conclusiones con respecto a la equidad de resultados en función del contexto de ubicación de los centros educativos (rural o urbano) hubiese mostrado conclusiones estadísticas más relevantes.
- Hubiera sido interesante conocer y analizar los puntos de vista de las familias, los equipos directivos, o agentes sociales, para alcanzar una visión más completa de aspectos estratégicos o de necesidades de orientación profesional que se estiman como prioritarias, aunque dada la amplitud de estos colectivos, y las dificultades de acceso a muchos de ellos por cuestiones horarias u organizativas diversas, excedía de nuestras posibilidades.
- Otra limitación viene determinada por el propio planteamiento de la presencia de elementos de orientación profesional que se maneja (objetivos y contenidos relacionados con la orientación Profesional en los Planes de Orientación), con unas categorías para clasificar dichos elementos, no exentas de una inevitable subjetividad.

- También podrían incluirse en este apartado la selección de variables y dimensiones, que según los estudios existentes en orientación profesional podrían haberse elegido o seleccionado para el estudio de los efectos del POPR sobre las mismas (autoconcepto, género, nivel socioeconómico).
- Las propias de los instrumentos diseñados, como el registro para el análisis documental y el guión para la entrevista, siempre expuestos a la subjetividad de los datos obtenidos, y cuyas garantías científicas (fiabilidad y validez) son en muchos más débiles que en las pruebas estandarizadas.

Otras limitaciones de orden práctico, y en parte vinculadas con las anteriores serían las siguientes:

- La dificultad de implicar a centros y profesorado para hacer una tarea que excede de sus funciones habituales y a la que han de dedicar un tiempo extraordinario.
- La relativa escasa conciencia de orientadores y profesorado en general, sobre los beneficios de los programas y las actuaciones relacionadas con la orientación profesional.
- La dificultad para llevar a cabo actuaciones de orientación profesional, de manera integrada en el currículo, y no solo formando parte del tiempo y espacio de la tutoría lectiva.

8.- IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS PARA LA PRÁCTICA ORIENTADORA

Presentamos en este apartado, las posibles implicaciones y sugerencias que se extraen de esta investigación, en relación con las futuras investigaciones y estudios que puedan realizarse en el campo de la orientación universitaria, así como respecto a la práctica orientadora concretada a nivel de la educación secundaria obligatoria.

8.1.- Para investigaciones futuras

Si bien esta investigación supone una aportación en el terreno de la presencia de elementos de orientación profesional en los planes de orientación en la educación secundaria obligatoria, la implicación de los tutores/as en el diseño, desarrollo y seguimiento de este tipo de actuaciones, y la eficacia de los programas que estimulan la orientación profesional en este nivel educativo, son necesarios otros estudios, que permitan confirmar los hallazgos, y profundicen estudiando otros colectivos como los apuntados anteriormente (familia, equipos directivos) y más centros en cada condición experimental (más centros urbanos y otros centros rurales).

La necesidad de estas investigaciones radica en disponer de un conocimiento más exhaustivo de la situación de la orientación profesional en la educación secundaria obligatoria; pero también son necesarias para desarrollar modelos teóricos que den lugar a programas que estimulen la orientación profesional con las variables más eficaces para desarrollar y mejorar en la educación obligatoria.

Estos estudios deben plantearse de forma periódica, desde la propia Administración educativa y desde los centros, pues al igual que las necesidades del alumnado son variables y dinámicas, en función de sus características personales y del entorno donde se desarrolla el individuo, las variables pertinentes y necesarias para integrar un programa de orientación que estimule la orientación profesional, también podrían estar condicionadas por el entorno socioeconómico y familiar del alumnado.

Igualmente de acuerdo con los resultados obtenidos, sería importante incluir en futuros programas de orientación profesional investigaciones en las que se ponga en relación la variable de las habilidades sociales con la elección e incluso el éxito profesional.

A la luz de los resultados encontrados con respecto a las habilidades sociales, de una mayor eficacia de la misma para centros ubicados en contextos urbanos, sería deseable en los estudios que continúen la línea de esta Tesis, determinar las habilidades sociales necesarias para lograr incrementar las mejoras en esta variable por parte de los centros pertenecientes a contextos rurales equivalentes al nivel hallado en sus homólogos urbanos.

El currículo de Castilla – La Mancha contempla como una competencia básica, la competencia emocional, lo cual implica, promover desde la escuela actuaciones eficaces para lograr una autoestima positiva y un autoconcepto equilibrado, identificar sentimientos y emociones propios y de otros, y actuar mediante una respuesta personal y equilibrada, desde el compromiso social, ante cualquier acción, como la tolerancia ante la frustración y el fracaso, y el control eficaz de las consecuencias que para la propia estima y para la relación con otros se pueden derivar.

Sin duda alguna, la identificación de indicadores relacionados con una medida eficaz de esta competencia, debe ser un reto para las actuaciones relacionadas con la orientación profesional, pues sin duda alguna parece que las emociones están ligadas a la satisfacción profesional, a través de su presencia en el autoconcepto, y más en un ambiente tan dinámico como es el que se presenta en el ámbito profesional en el siglo XXI, derivado de los nuevos desarrollos relacionados con el mundo de la empresa, derivados de la necesidad de un marco laboral que contribuya al crecimiento económico sostenido y sostenible.

Otro punto que conviene incidir de acuerdo con los resultados encontrados en este estudio, es el papel de los intereses profesionales en función del contexto de ubicación de los centros educativos (rural o urbano), determinando si se confirman los datos de una mayor dispersión en cuanto a familias profesionales consideradas prioritarias por el alumnado de centros rurales y determinar la causa, y poder confirmar de manera más rigurosa la relación entre manifestación de intereses profesionales y contexto de ubicación del centro, así como el diseño de acciones que permitan equilibrar el tratamiento educativo de los intereses profesionales, asegurando la igualdad de oportunidades de la

elección profesional determinada por los mismos, en función del contexto al que pertenece el centro.

Igualmente, y también en relación con los intereses profesionales, sería conveniente confirmar la relación entre grado de preferencia de intereses profesionales manifestados y acción educativa en torno a los mismos, y poder determinar si las actuaciones en torno a la orientación profesional, permiten poner en juego otros intereses profesionales no contemplados inicialmente, y por tanto reducir el grado de preferencia inicial hacia los mismos.

8.2.- Para la práctica orientadora

La primera implicación que debe extraerse de nuestro trabajo es la necesidad de una mayor implicación de los tutores/as en el diseño de los planes de orientación, dentro de los cuales están los planes de acción tutorial, y dentro de ellos, las actuaciones relacionadas con la orientación profesional. Éstos son agentes protagonistas en el desarrollo de la tutoría, y por tanto, deben tener mayor protagonismo en el diseño de las actuaciones que van a formar parte de la tutoría lectiva, y como consecuencia deben arbitrase fórmulas para que los tutores/as participen en la detección de necesidades y posterior definición de objetivos y selección de actividades.

Por otra parte, debe potenciarse una coordinación más estrecha, entre los tutores/as y el departamento de orientación, ya que aunque en el horario de los tutores/as y los orientadores/as figura una hora semanal de coordinación de la tutoría de cada nivel, este espacio no es suficientemente útil para lograr un marco de trabajo cooperativo que optimice los procesos de orientación, en general, y en particular, los inherentes a la orientación profesional. Llegar a tener unos tutores/as profesionales, conscientes de sus implicaciones como responsables de la tutoría de un grupo de alumnos/as, que conozcan las bases psicopedagógicas y epistemológicas que subyacen a las diferentes actuaciones, debe ser un objetivo de todo sistema educativo que quiera alcanzar la calidad que a priori pretenden.

Conscientes de las dificultades organizativas y horarias que acompañan a la labor de coordinación entre profesionales docentes, y la no asunción de la necesidad de una mayor implicación por parte de los tutores/as, nos hacen plantear una serie de líneas de actuación.

Debe plantearse, teniendo en cuenta que entre los fines, de la educación secundaria obligatoria, recogidos en el artículo 23 de la Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006, de Educación, de 3 de mayo, BOE 4 de mayo), en su apartado g, figura el de desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo ... planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, que en los planes de orientación, se hace imprescindible recoger actuaciones integrales relacionadas con el ámbito de la orientación profesional, y no sólo meramente informativas.

Otro impulso importante que debe abordarse es desde una perspectiva integral de la madurez vocacional, como se ofrece en nuestro estudio, tanto desde la consideración de las actitudes puestas en juego en la elección académico - profesional, así como las competencias que el sujeto manifiesta para tomar decisiones académico – profesionales, es el logro de un marco experiencial destinado al alumnado de la educación secundaria obligatoria, que permita tomar decisiones de forma personal y responsable, tomando como base un conocimiento fiable y riguroso.

Desde este punto de vista, es necesario mejorar los procedimientos, de tal forma que el alumno/a, sea capaz de definir exactamente los condicionantes y oportunidades del mundo laboral, como uno de los componentes actitudinales en la madurez vocacional, aspecto en el que no hemos podido detectar modificaciones con nuestro programa.

Del mismo modo, sería conveniente incidir en la planificación de la elección vocacional, como competencia que debe potenciarse y adquirirse en la educación obligatoria, y que tampoco hemos detectado modificaciones con el programa aplicado. Para ello se sugiere plantear estrategias decisionales de forma planificada en las diferentes áreas del currículo, realizando análisis de costes – beneficios de cada una de las alternativas que contempla un proceso decisional.

El formato de la coordinación de tutorías de nivel debe cambiar, hacia un mayor protagonismo y dinamismo de los tutores/as en el seguimiento de su grupo de alumnos/as y en una labor evaluadora de la acción tutorial de las cuales son responsables directos, acompañando este cambio de las correspondientes acciones formativas e incluso de algún complemento económico por especial dedicación, ya que la tutoría constituye un elemento primordial en el desarrollo integral del alumnado.

Debe potenciarse la tutoría individualizada como principal herramienta de detección de necesidades en el alumnado, buscando mecanismos y herramientas que permitan prevenir dificultades y atender de forma temprana las posibles disfunciones que pudiera presentar un alumno/a en el marco de su desarrollo a cualquier nivel, y en nuestro caso, concretado en las necesidades de orientación profesional que pudiera presentar.

Es conveniente la creación de un banco de recursos relacionado con la orientación profesional (revistas especializadas, videos, DVD, artículos de prensa, cuestionarios de autoevaluación, textos específicos que profundicen en el conocimiento de una determinada profesión, programas de ordenador, páginas web) a disposición de los tutores/as, y aquellos que sea posible, del propio alumno/a, con el objetivo de que el acceso a la información sea fluido y en función de los intereses del propio alumno/a, y no necesariamente universal.

La actuación orientadora que debe guiarse por los principios de prevención, sistemicidad y curricularidad, debe concretarse a lo largo de la educación secundaria obligatoria en el desarrollo de programas específicos de orientación profesional, que permitan, desde una perspectiva flexible abordar las diferentes variables que permiten una adecuada transición entre el sistema educativo y el mundo laboral, o que permiten al sujeto, en función del conocimiento sus características, planificar y tomar decisiones sobre su futuro a corto y medio plazo, integrando en su proyecto de vida, referencias sobre sus intereses y motivaciones laborales.

Estos programas deben ser implementados por cada tutor/a con el conveniente asesoramiento e implicación activa de otros protagonistas (familias, orientador/a, equipos directivos). La orientación, en general, y la orientación profesional, no puede ser un beneficio para unos pocos, sino un derecho de todos, que debe potenciarse desde las diferentes estructuras de los centros educativos.

Pueden ser idóneas las jornadas de intercambio de experiencias dirigidas a tutores/as, orientadores/as y equipos directivos, relacionadas con actuaciones específicas vinculadas a la orientación profesional, así como la publicación y difusión de buenas prácticas.

De las conclusiones sobre los resultados del POPR, se desprende la necesidad de revisar los contenidos de la Unidad 5 (conocimiento del mundo laboral y estrategias de inserción sociolaboral), tanto por su relativa baja valoración en los indicadores de interés y utilidad, que además coincide con la apreciación de la dificultad para la consecución, en general, de los objetivos recogidos en esta Unidad.

Para ello, es urgente la conexión entre el sistema educativo y el mundo laboral, que incluso para los profesionales de la educación se encuentra demasiado distante, y que en definitiva constituye la referencia básica para un desarrollo equilibrado de la sociedad de la que se nutren y en la que se integran los alumnos/as de los institutos de educación secundaria cuando finalizan su etapa de formación. Sólo teniendo en cuenta que la escuela es una institución más del entorno, una institución viva y dinámica capaz de detectar las necesidades de una sociedad en constante evolución y dar ampliamente respuesta a las mismas, estaremos formando ciudadanos activos, críticos y responsables.

Puede ser conveniente, la oferta de acciones formativas específicas a nivel de postgrado, dirigidas a formar orientadores/as en el ámbito de coordinación y dinamización de programas o actuaciones de orientación profesional, al constituir un campo, que en ocasiones es poco conocido por los propios profesionales de la Orientación.

Somos conscientes que si la comunidad educativa no asume la importancia de las actuaciones relacionadas con la orientación profesional que alcancen a todos los alumnos/as, no podrá hablarse de una orientación ni de una educación de calidad. Creemos, que en esta tarea, es mucho lo que queda por hacer, pero tendrán que ser los propios orientadores e investigadores los que den los primeros pasos. Este trabajo intenta ser una modesta aportación en ese sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero, E. (2000). Las clasificaciones profesiológicas y su relación con la personalidad. En *Profesiones y Empresas*, 2, 12 – 40.

Adame, T. (2000). *Orientación y Psicología Vocacional en España: revisión y estado de la cuestión (1970 – 1999)*. Tesis Doctoral. Universitat d' Illes Balears.

Alkin, M. (1991). Evaluation theory development: II. En M. McLaughlin, y Phillips (Eds.), *Evaluation and education at quarter century (91-112)*. Chicago: NSSE/ University of Chicago .

Álvarez González, M. y Fernández, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. 5ª edición revisada, 1995. Barcelona: PPU.

Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*, Barcelona: Cedecs.

Álvarez González, M. (1995). Adaptación al contexto del Estado español de los cuestionarios de Madurez Vocacional: CDI y CMI. *Actas del VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Valencia.

Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (Coord.) (2005). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis

Álvarez González, M. e Isús Barado, S. (1998). La Orientación Profesional. En Bisquerra Alsina, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ciss Praxis.

Álvarez González, M. y Rodríguez Moreno, M^a.L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la Educación Secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Vocacional*, 20 (38), 13 – 38.

Álvarez Rojo, V. (1991). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria (12 – 16)*, Barcelona: PPU

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*, Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2).

Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Martínez Clares, P., Romero Rodríguez, S., Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y Evaluación de Programas*, Madrid: EOS.

Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*, Madrid: CIS.

Anguera Argilaga, M. T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 77 . 93.

Ardit, I. y Rivas, F. (1990). *La toma de decisiones vocacionales*, Valencia: Conselleria d’Cultura, Educació i Ciència.

Arnaiz e Isus, S. (1995). La entrevista tutorial. *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó, pp. 95 – 155.

Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 363 – 377.

Atkinson, D.R., Furlong, M.J., Janoff, D.S. (1979). A four component model for proactive accountability in school counselling. *School Counselor*, 26, 222 – 228.

Aubrey, R. (1982). A House divided: Guidance and Counselling. En Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Bandura, A. (1977). Self – Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *En Psychological Review*, 84, 191 – 215.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*, Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1997). *Self – Efficacy: The Exercise of control*, New York: W.H. Freeman and Company.

Barceinas, F., Oliver, J., Raymond, J.L. y Roig, J.L. (2000). Los rendimientos de la educación y la inserción laboral en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 128 – 148.

- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Benavent, J.A. (1996). *La Orientación Psicopedagógica en España (desde sus orígenes hasta 1939)*, Valencia: Promolibro.
- Benavent, J.A. (2000). *La Orientación Psicopedagógica en España (desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970)*, Valencia: Promolibro.
- Benavent, J. A., Bayarri, F., García, J., Ramírez, L. y Vivo, S. (2000). *Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la ESO (CESOF)*. 2 vol.: *Cuaderno del Orientador-tutor* y *Cuaderno del alumno*. Valencia: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.
- Bisquerra Alsina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*, Madrid: Narcea.
- Bisquerra Alsina, R. (coord.). (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Barcelona: Praxis.
- Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A. (2001). *Orientación e Inserción Profesional. Competencias y entrenamiento para su práctica*, Valencia: Nau Llibres.
- Blau, P.M. y cols. (1956). Occupational Choice: A Conceptual Frame Work. *Industrial Labor Relations Review*, 9 (4) 531 – 543.
- Blustein, D. L. (1994). Toward the reinvigoration of the vocational realm of counselling psychology. *The Counselling Psychologist*, 20 (4), 712 - 723 .
- Brown, D. y Crace, R.K. (1996). Values in life role choices and outcomes. A conceptual model. *The Career Developmet Qarterly*, 44, 211 – 223.
- Brown y col. (2002). *Career choice and development*, New York: Jossey – Bass.
- Cabrera, F. (1987). “La investigación evaluativa en educación”. En Gelpi, E. y otros. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Editorial Largo Caballero. Pp. 96 -136.

Calvo Hornero, A. (2007). *Organización de la Unión Europea*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*, Barcelona: Ariel.

Carretié, L. e Iglesias, J. (1995). *Psicofisiología*. Madrid: Pirámide.

Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*, Madrid: Marova.

Castaño, C. (1995). Personalidad y cognición (capítulo 8). En F. Rivas (Ed.). *Manual de asesoramiento y conducta vocacional*, Madrid: Síntesis.

Castellano, F. (1995): *La orientación educativa en la Universidad de Granada*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada, Granada.

Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España: Aportaciones científicas a la Educación. En *Bordón*, 46 (4), 407 – 412.

Comín, F., Hernández, M. y Llopis, E. (eds.) (2002): *Historia Económica de España* (siglos X-XX), Barcelona, Crítica.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.

Corominas, E. e Isus, S. (1998). Transiciones y Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 155 – 184.

Correa, A.D. y cols. (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 33 – 72.

Costa, P. T., JR., y McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., JR., McCrae, R. R., y Holland, J. L. (1984). Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69, 390-400.

Crites, J.O. (1974). *Psicología Vocacional*, Buenos Aires: Paidós.

- Cronbach, L. J. y cols. (1980). *Toward reform program evaluation: aims, methods and institutional arrangements*. San Francisco: Joseey – Bass.
- De la Orden, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 61 – 76.
- De Miguel, M. (1995). Indicadores de rendimiento y evaluación de programas. En R. Pérez Juste, J.L. García Llamas, y C. Martínez Mediano (Ed.). *Evaluación de programas y centros educativos* (169 – 191), Madrid: UNED.
- Dumora, B. (1999). *Les intentions d'orientation: aspects développements et psychosociaux*. Bordeaux: Université de Bordeaux II (document multigraphié).
- Ecclestone, K. y Pryor, J. (2003) 'Learning careers' or 'Assessment Careers'? The impact of assessment systems on learning. *British Educational Research Journal*, 29 (4), 471-488.
- Echeverría, B. (1995). La Orientación y los procesos de transición. En R. Bisquerra y cols (Ed.). *La Orientación Profesional* (44 – 94), Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
- Escudero, T. (2002). Evaluación institucional: algunos fundamentos y razones. En Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Ed.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, (103 – 138), Archidona (Málaga): Aljibe.
- Descals, A. (2003). Capacidades intelectuales (capítulo 10). En F. Rivas (Ed.). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*, Barcelona: Ariel.
- Donoso, T. (2001). Diagnóstico en Orientación Profesional: controversias para el avance. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 453 – 458.
- Fernández Ballesteros, R. y Hernández, J. M. (1995). Listado de Cuestiones Relevantes en Evaluación de Programas (L.C.R.E.P.). En R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Evaluación de programas: Una guía práctica*. Madrid: Síntesis.

Fernández de Castro, I. y Elejabeitia, C. (1994). “Determinantes de la necesidad de orientación vocacional entre diferentes grupos de jóvenes de menos de 28 años”. En *XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral*, Madrid.

Fernández Fernández, S. (2001). Análisis de la efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos. *Revista de Educación*, 324, 317 – 339.

Fernández García, C.M.; Peña Calvo, J.V.; Viñuela Hernández, M.P.; y Torío López, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, nº 2, 87 – 103.

Fernández Sierra, J. (1993). *Orientación Profesional y currículo de Secundaria. La educación Socio-laboral y Profesional de los jóvenes*, Málaga: Aljibe.

Forrest, D.J. y Thompson, A.S. (1974). The career development inventory. En D.E. Super (ed). *Measuring vocational maturity for counselling and evaluation*. Washington, D.C.: National Vocational Guidance Association.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Gallego Matas, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional. Actividades y estrategias de autoorientación*, Barcelona: Laertes.

Garanto, J. y Pérez, I.P. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.

García Escobar, E. y cols. (1998). *Práctica educativa: orientación e intervención*. Huelva: Hergué.

García Hoz, V. (1981). *Educación Personalizada*, Madrid: Rialp.

García, M. y Gil, F. (1992). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En Gil, F., León, J.M., y Jarana, L.: *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.

García Mediavilla, L. y otros (1990). *Test CIP II, Cómo descubrir los intereses profesionales*, Madrid: Bruño.

García Pérez, y Magaz, A. (2000). *Escala de Evaluación de la Conducta Asertiva*. Madrid: CEPE.

García Ramos, J.M. (1999). Investigación y Evaluación. Implicaciones y efectos. Algunas reflexiones metodológicas sobre investigación y evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 189 – 214.

Gati, I.; Shenhav, M., y Givon, M. (1993). Processes involved in career preferences and compromises. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 53-64.

Gil Beltrán, J. M. (1989). *La información vocacional en el proceso de asesoramiento. Propuesta de intervención en Secundaria*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de Valencia.

Gil Pascual, J.A. (2004). *Bases Metodológicas de la Investigación en Educación (2ª edición)*, Madrid: UNED.

Ginzberg, E. y otros. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*, New York: Columbia University Press.

Ginzberg, E. (1971). *Career Guidance*, New Cork: McGraw – Hill.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona: Cairos.

González Soler, A. (1987). Evaluación de centros y Programas educativos. *Comunidad Educativa*, 151, 6 – 10.

Gordillo, M.V. (1988). *Manual de Orientación Educativa*, Madrid: Alianza Editorial.

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1987). The Countenances of Fourth Generation Evaluation: Description, Judgement and Negotiation. En Palumbo, D.J. (ed). *The Politics of Program Evaluation*. Sage: Beverly Hills, 202 – 234.

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona: Laertes.

Gysbers, N.C. y Otros (1990) *Comprehensive guidance programs that work*. Michigan: ERIC/University of Michigan.

Gysbers, N.C., Hughey, K.F., Starr, M. y Lapan, R. (1992). Improving School Guidance Programs: A Framework for Program, Personnel and Results Evaluation. *Journal of Counseling and Development*, 70, 565-570.

Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*, New York: Longman.

Hernández Fernández, J. (1993). *Principios básicos de Orientación Educativa: teorías y modelos*. Barcelona: DM/PPU.

Hernández Fernández, J. y Martínez Clarés, P. (1994). Pautas para la evaluación de un programa de Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 12, (23), 598

Hernández Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria*. Tesis Doctoral no publicada, Madrid: Universidad Complutense.

Hernández V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 117-141.

Holland, J.L. (1978). *La Elección Vocacional. Teoría de las Carreras*, México: Trillas.

Hoyt, K.B. y otros (1972). *Career Education: What is it and how do it?*, Salk Lake City: Olympus Publishing Company.

Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En Rodríguez Moreno, M^a.L. (coord.) *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Humes, C.W. y Hohenshill, T.A. (1985). Career Development and Career Education for handicapped students: A reexamination. *Vocational Guidance Quarterly*, 34, 31-40.

Isus Barado, S. (1995). *Orientación Universitaria: de la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida.

Jariot García, M. (2001). *La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta*. Tesis Doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

Jarvis, P.S. (2001). Fórmula para el éxito en la construcción de la carrera profesional. *Revista de Orientación Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12, 21.

Katz, M.R. (1963). *Decision and values. A rationale for secondary school guidance*, Nueva York: College Entrance Examination Board.

Katz, M.R. (1966). A model of guidance for career decision making. *Vocational Guidance*, 15, 2 – 10.

Kaufman, R. y cols. (1993). *Need assesment. A user's guide*, Englewoods Cliffs: Educational Technology Publications.

Krumboltz, J. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. En A.M. Mitchell, C.B. Jones y J.D. Krumboltz (Eds). *Social Learning and Career Decision Making*. The Carroll Press, Cranston, R.I.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid: Narcea.

Lázaro, A. y Casarrubias, R. (1997). Elaboración de programas de orientación educativa. *Comunidad Educativa*, 240, 12-17.

López, M.L. y Rivas, F. (2003). El Asesoramiento Vocacional en la práctica psicopedagógica. En Rivas, F. (ed.). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*. Capítulo 16. Barcelona: Ariel.

López, M.L. (2003). Toma de decisiones vocacionales. En Rivas, F. (ed.). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*. Capítulo 14. Barcelona: Ariel.

López González, M^a.L. (2004). *La toma de decisiones en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAV-R y SAVI-2000): propuesta y validación de un modelo de decisión vocacional*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid: Universidad Complutense.

Lozano, S. (2002). *La autoeficacia en la toma de decisión de la carrera: Fundamentación teórica y operativización*, Trabajo de investigación de Doctorado, Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Madrid: UNED.

Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid. Servicio de Publicaciones, Universidad de Valladolid.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3,5, 551-558.

Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence. En J. Adelson (Ed). *Handbook of Adolescent . Psychology*. New York: Wiley.

Martínez Clarés, P. (2002). *La orientación Psicopedagógica: modelos y estrategias*. Madrid: EOS.

Montané Capdevila, M., Martínez Muñoz, M. y cols. (1994). *La Orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*, Barcelona: PPU.

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *Test de autoconcepto AFA, Forma A*. Madrid: TEA.

Navarro Egea, J. (1997). Adolescencia y valores. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 0. Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>.

Navas Ara, M. J. (2005). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.

Osipow, S.H. (1990). *Teorías sobre la elección de carreras*, México: Trillas (2ª edición en español).

Ozieblo, B. (1983). *Conceptos y metodología en los estudios sobre la mujer*. Málaga: Aljibe.

Padilla Carmona, M^a. T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la Orientación Profesional de personas adultas*, Barcelona: Laertes.

Palacios, J.; Marchesi, A.; y Coll, C. (1994). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1983). La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Rialp, 426 – 449.

Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*, Boston: Houghton Mifflin.

Pelletier, D., Noiseaux, E. y Bujold, C. (1974). *Development Vocationnelle et Croissance Personnelle: Approche Operatoire*, Montreal: Canadá.

Pereira, M., Gingras, M. y Dupont, P. (1994). Relaciones entre Orientación para la carrera y Educación para la carrera. En Repetto Talavera y Vélaz de Medrano (Eds.) *Orientación para la carrera: Recursos Humanos*, (vol 1), Madrid: UNED.

Pereira, M. (1995). La evaluación de los resultados de la Educación para la Carrera. En *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6, 69 – 84.

Pereira, M. (1996). *Orientación profesional y ocupacional. Proyecto docente*. Oviedo: Inédito.

Pereira González, M. y Díez, J.P. (2004). Metodología del estudio de análisis de las demandas y necesidades socioeducativas de las cuencas mineras de Asturias. En *Revista de Investigación Educativa*, 2004, vol. 22, pp. 353 – 376.

Pérez, M. P.. y Postigo, M.A. (1992). Las alumnas y alumnos ante las ciencias y las matemáticas: influencia de los estilos cognitivos y atributivos. En CIDE (Ed.) *Catorce años de investigación sobre desigualdades en educación en España*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

- Pérez Boullosa, A. (1986). *La Orientación educativa*. Valencia: Promolibro.
- Pérez Boullosa, A. y Blasco Calvo, P. (2001). *Orientación e inserción: fundamentos y tendencias*, Valencia: Nau Llibres.
- Pérez Escoda, N. (2001). *Formación Ocupacional*. Proyecto Docente. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J.M. (1989). *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones*, Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. (1993). Evaluación de Programas de Orientación. En AEOP (Ed.). *Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación <<El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad>>*, Tenerife, (46 – 66), Madrid: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativo. En García Hoz, V. (ed). *Problemas y métodos de educación personalizada*. Madrid: Rialp, 404 – 418.
- Repetto, E., Rus, U. y Puig, J. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED
- Repetto, E. (1994). *Programa de Planificación y Exploración de la Carrera (EPCE)*. Madrid: Cátedra de Orientación Educativa, UNED.
- Repetto, E. (1995). El programa de orientación metacognitiva en el marco de la Reforma. En R. Pérez Juste, J.L. García Llamas, y C. Martínez Mediano (Eds)., *Evaluación de programas y centros educativos*, 193 – 206, Madrid: UNED.
- Repetto, E. (1999). *Tu Futuro Profesional. Libro del profesor tutor (Tomos I y II)*, Madrid: CEPE.
- Repetto, E. (2003). Revisión de los avances teóricos más relevantes. En E. Repetto (dir.), *Modelos de Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica (vol. 2)*, Madrid: UNED.
- Riart Vendrell, J. (1996). Un Programa de Orientación Vocacional y Profesional. *Aula de Innovación Educativa*, nº 56, 62 – 65.

Riart Vendrell, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI*, nº 5, 139 - 152

Rivas, F. (1988). *Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento*, Madrid: Morata (2ª ed., 1993).

Rivas, F.; Rocabert, E., Ardit. I.; Martínez, J.R.; Gil, J.M. y Rius, J.M. (1990). *Sistema de Asesoramiento Vocacional SAV-90*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

Rivas Martínez, F. et al (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*, Madrid: Síntesis.

Rivas, F; Rocabert, E. y López, Mª. L. (1998). *Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional SAAV*. Valencia, SAVED.SL.

Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.

Rivas, F. y Martínez, B. (2004). Patrones vocacionales: caracterización cognitiva. *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa*. Almería, abril de 2004.

Rocabert, E. (2003). Desarrollo Vocacional: los intereses vocacionales. En Rivas, F. (ed.). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa (2ª edición)*, Archidona (Málaga): Aljibe.

Rodríguez Diéguez, A. (1992). La educación para la carrera. El modelo americano y británico. En AEOP (Ed.). *El compromiso de la Orientación escolar y profesional en los cambios de la sociedad* (448 – 453), Madrid: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.

Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*, Barcelona: PPU.

Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz Oro (Ed.), *Tutoría y Orientación* (119 – 138), Barcelona: Cedecs.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Moreno, M^a. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*, Barcelona: Barcanova.

Rodríguez Moreno, M^a. L. (1995). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Barcelona, CEAC.

Rodríguez Moreno, M^a L. y otros (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*, Barcelona: Laertes.

Rodríguez Moreno, M^a. L. y otros (1995). *Educación para la carrera y desarrollo curricular*, Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Rodríguez Moreno, M^a L. (1998). *La Orientación Profesional: Teoría*, Barcelona: Ariel.

Rodríguez Moreno, M^a. L. y Gallego Matas, S. (1999). El Proyecto Profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 179 – 192.

Rodríguez Moreno, M^a. L. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*, Barcelona: Laertes.

Rodríguez Moreno, M^a. L. (2003 a). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Acción tutorial en valores laborales y autonomía personal*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Rodríguez Moreno, M^a. L. (2003 b). La orientación profesional en los ámbitos académicos. En Sebastián, A. (coord), Rodríguez Moreno, M^a.L. y Sánchez García, M^a. F. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid: Dykinson.

Romero, S. y Padilla, T. (1995). Historia del movimiento de educación para la carrera. En M^a.L. Rodríguez Moreno y cols, (Ed.). *Educación para la carrera y diseño curricular* (41 – 76), Barcelona: Universitat de Barcelona.

Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*, Barcelona: Laertes.

Romero, S. (2000). *De gira hacia el trabajo*, Archidona (Málaga): Aljibe.

Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1989). *Evaluación: un enfoque sistemático para programas sociales*, México: Trillas.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sádaba, J. (2005). *Orienta 2005/06*. En <http://www.orientacionescolar.com>.

Salanova, M., Gracia, F.J. y Peiró, J.M. (1996). Significación del trabajo y valores laborales. En J. M. Peiró y F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del trabajo: Aspectos psicosociales del trabajo (vol. 2)* (35 – 64), Madrid: Síntesis.

Salvador, A. y Peiró, J. (1986). *La Madurez Vocacional*. Madrid: Alambra.

Sánchez, M^a.F. (1998). *Análisis y valoración de necesidades y servicios de Orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral, Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Sánchez García, M^a. F. (2004). *Orientación laboral: Para la diversidad y el cambio*, Madrid: Sanz y Torres.

Sánchez Ruiz, M.L., y Traver, J. (2006). La educación en el siglo XXI. Necesidad de educar las habilidades sociales. En *Quaderns digitals*, 44.

Sánchez Ruiz, M.L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castelló: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I.

Santana Vega, L.E. y Álvarez Pérez, P. (1996), *Orientación y educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*, Madrid: EOS.

Santana, L.E. y De Armas, E. (1998). La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad? *Bordón*, 50 (3), 231-239.

Sanz Oro, R. (1995). Evaluación de Programas de Orientación. En R. Pérez Juste, J.L. García Llamas y C. Martínez Mediano (Ed)., *Evaluación de programas y centros educativos*, Madrid: UNED.

Sanz Oro, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*, Madrid: Pirámide.

Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life span, life space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 246 – 259.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, Newbury Park: Sage.

Sears, S. (1982). A Definition of Career Guidance Terms: A National Vocational Guidance Association Perspective. *The Vocational Guidance Quarterly*, 31, 2, 137 – 143.

Sebastián, A. y Sánchez, M^a. F. (2000). *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la Orientación Profesional*, Barcelona: Estel.

Sebastián, A. (2003 a). Concepto, principios y necesidad de la orientación profesional. En Sebastián, A. (coord), Rodríguez Moreno, M^a.L. y Sánchez García, M^a. F. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid: Dykinson.

Sebastián, A. (2003 b). Perspectiva histórica y evolución de la orientación profesional. En Sebastián, A. (coord), Rodríguez Moreno, M^a.L. y Sánchez García, M^a. F. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid: Dykinson.

Sebastián, A. (2003 c). Enfoques teóricos relevantes de la orientación profesional. En Sebastián, A. (coord), Rodríguez Moreno, M^a.L. y Sánchez García, M^a. F. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid: Dykinson.

Sebastián, A. (coord), Rodríguez Moreno, M^a.L. y Sánchez García, M^a. F. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid: Dykinson.

Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y Orientación Educativa*, Barcelona: PPU.

Sobrado Fernández, L.M. y Ocampo Gómez, C.I. (1997). *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE – Horsori.

Stake, R. (1976). A theoretical statment of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19 – 22.

Stufflebeam, D.L., Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós – MEC.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Super, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*, Nueva York: Harper Row.

Super, D.E. y otros (1957). *Scientific Career and vocational development theory*, Nueva York: Teachers College Breau of Publications.

Super, D.E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 147, 663 – 681.

Tyler, R. W. (1988). A Rationale for Program Evaluation. En Madaus, G. F. et al (eds). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston: Kluwer – Nijhoff Publishers, 67 – 78.

Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15 – 38.

Tejedor, F.J.; García Valcárcel, A. y Rodríguez Conde, M. J. (1994). Perspectiva metodológicas actuales en la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93 – 128.

Tiedeman, D. y O'Hara, R.P. (1963). *Career Development: Choice and adjustment*, New York: College Entrance Examination Board.

Valles, M. (2001). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.

Vallés, A. y Álvarez, J. (1998). *Orienta Plus, programa de orientación vocacional*. Madrid: Escuela Española.

Vallés, A. y Vallés, C. (1997). *Las Habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*, Archidona (Málaga): Aljibe.

Villasante, T. y Montañés, M. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: El viejo topo.

Weiss, C.H. (1975). *Investigación evaluativo: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México, D.F.: Trillas.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación (BOE de 6 de agosto).

Ley 1/1990, de 3 de octubre, Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), (BOE de 4 de octubre).

Resolución de 29 de abril de 1996 (BOMECE 1 de mayo), por la que se desarrollan las funciones de los Departamentos de Orientación en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se dispone la publicación del Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla – La Mancha.

Decreto 43/2005, de 26 de abril de 2005, de Orientación en Castilla – La Mancha (DOCM de 29 de abril).

Resolución de 29 de junio de 2005, de la Dirección General de Igualdad y Calidad de la Educación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de orientación de centro y zona en los centros sostenidos con fondos públicos en Castilla – La Mancha.

Ley 2/2006, de 3 de mayo, Ley Orgánica General de Educación (LOE), (BOE de 4 de mayo).

Decreto 69/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha (DOCM de 1 de junio).

II Plan de Formación Profesional de Castilla – La Mancha, marzo 2008.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN II (ORIENTACIÓN EDUCATIVA, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA)
(MIDE II - OEDIP)

ANEXO I

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA ENTORNOS RURALES (P.O.P.R.)

TESIS DOCTORAL

*DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN
PROFESIONAL PARA ALUMNOS DE ESO EN ENTORNOS
RURALES*

TOMÁS GARCÍA BROCEÑO
Madrid, 2005

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	8
Estructura del programa	12
UNIDADES DIDÁCTICAS	
1.- Mejorando nuestro conocimiento de nosotros mismos	18
2.- Mis valores, motivaciones e intereses	44
3.- Habilidades de relación grupal	64
4.- El sistema educativo, estructura, etapas y niveles	92
5.- El mercado laboral y la búsqueda de empleo	132
6.- La toma de decisiones, ajuste entre deseo y realidad	168
Mi proyecto profesional	190
Autoevaluación	198
Cuestionario evaluación para profesorado	203



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este libro pretende constituir un material de apoyo al profesorado, y más especialmente a los tutores de los niveles intermedios de la Educación Secundaria Obligatoria, es decir segundo y tercero de ESO, para trabajar los aspectos que se han demostrado a lo largo de la literatura como fundamentales para promover mayor madurez vocacional, y por tanto para conseguir individuos más adaptados a las exigencias de un mercado laboral altamente competitivo y dinámico.

La Madurez Vocacional constituye un rasgo específico dentro del continuo de desarrollo del sujeto, que implica la disposición del mismo a hacer frente a tareas y decisiones con un componente vocacional o ocupacional. Este rasgo ha sido estudiado ampliamente por Donald Super (1975, 1983), y constituye un buen predictor del éxito vocacional.

Desde los años setenta, la Orientación constituye un factor de calidad para el sistema educativo, pero no es hasta los años noventa, como consecuencia de la implantación de la LOGSE, salvo las experiencias aisladas y valoradas positivamente de finales de los años ochenta, cuando la Orientación se constituye como un verdadero servicio al sistema y comunidad educativa, mediante la apuesta por un modelo de asesoramiento continuo y sistémico, que se desarrolla mediante procedimientos indirectos, a través del tutor o tutora del grupo de alumnos, implicando las actividades y contenidos de la Orientación en programas planificados y que responden a las necesidades de los individuos a los que se dirigen.

El Real Decreto 83/96, de 26 de enero, por el que se publica el reglamento de organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, señala en su artículo 42, que el Departamento de Orientación colaborará con los tutores en el asesoramiento al alumnado sobre su futuro académico y profesional.

La Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica, de 30 de abril de 1996 (BOMECE del 13 de mayo) expone las instrucciones para la elaboración del Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación, dividiendo en tres grandes ámbitos las actuaciones de los Departamentos de Orientación: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyo al plan de orientación académica y profesional, y apoyo al plan de acción tutorial.

Dentro del plan de orientación académica y profesional, es necesario planificar actividades y actuaciones imbricadas en el plan de acción tutorial que permitan al alumnado mejorar el conocimiento de sí mismos, conocer las diferentes opciones académicas y laborales a su alcance, así como disponer de estrategias para adecuar las propias características a las demandas de las diferentes opciones, mediante diferentes tomas de decisiones progresivas a lo largo del desarrollo vocacional en momentos específicos de importancia en los que la optatividad académica es mayor, o cuando está próximo a finalizar la etapa de la educación obligatoria, y se abren diversas opciones postobligatorias.

Pero hay ciertos alumnos y alumnas que muestran un mayor nivel de incertidumbre, más desinformación o un alto grado de ansiedad, por diferentes razones personales, ambientales y familiares, en los que es necesario reforzar los procesos de orientación para dar una respuesta adecuada a las necesidades de este alumnado.

Entre éstos, encontramos a aquellos alumnos y alumnas residentes en entornos rurales, en los que las características sociodemográficas de la zona rural dibujan un panorama particular.

Las zonas rurales muestran una oferta laboral reducida a aquellas actividades primarias, bien agrícolas o ganaderas, o sectores artesanales que dan apoyo a estas actividades rurales y a los habitantes de las mismas. En estas zonas, habitualmente la oferta de estudios está restringida a la escuela primaria o en algunos casos, existen centros donde se pueden cursar los últimos cursos de la educación obligatoria, es decir, los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria, así como en aquellas poblaciones que se consideren cabeceras de comarca es posible cursar estudios postobligatorios como el bachillerato o la formación profesional, aunque los itinerarios son limitados y en ningún caso comparables con la oferta de centros ubicados en entornos urbanos.

La limitación de opciones educativas y laborales, incide en la igualdad de oportunidades, encaminando a los individuos residentes en estas zonas a opciones académicas que en ocasiones están más relacionadas con las expectativas de futuro o presiones socioeconómicas y familiares que con los intereses y motivaciones del alumnado, lo que puede provocar un desajuste vocacional, que a largo plazo puede provocar un diseño inadecuado de su proyecto profesional.

Si antes señalábamos que la orientación profesional ha de tener una especial incidencia en algunos momentos del proceso de desarrollo vocacional del alumnado, como es el momento en el que la opcionalidad educativa se incrementa, que coincide con los cursos segundo y tercero de la ESO.

En muchos casos, además se producen en estos cursos los mayores índices de desmotivación hacia el ambiente escolar provocando un desfase curricular significativo como consecuencia de la falta de práctica de técnicas de estudio, al no percibir la funcionalidad del estudio para el desarrollo de sus intereses desde la activación de los motivos intrínsecos.

Por ello, este programa que se ofrece, intenta por una parte promover madurez vocacional, en sentido amplio, a través de la activación de variables de mejora del funcionamiento personal en sus aspectos afectivo – motivacional e interpersonal; y de forma indirecta intenta evitar la exclusión social del alumnado con mayores posibilidades de fracaso escolar, mediante la información de las opciones a su alcance y de la oportunidad de reflexión acerca de sus metas y la posibilidad de logro a través de varias alternativas.

Este programa puede implementarse en las horas de tutoría lectiva, y para ello se ofrece una temporalización del mismo, a través de tres meses, aunque se ofrece la posibilidad, apoyados en los hallazgos de determinados autores relacionados con el desarrollo de la Orientación Profesional a través del modelo del desarrollo para la carrera, que subrayan la importancia de abordar la orientación desde la infusión de prácticas orientadoras en el currículo acercando la sociedad y el mundo ocupacional a la escuela, de poner en práctica determinadas actuaciones del programa en diferentes áreas del currículo de la educación secundaria obligatoria, que se especifican en cada unidad.

Estructura del Programa

El programa de Orientación Profesional, al que denominaremos POP, en adelante, se desarrolla a través de seis unidades, de una o dos sesiones cada una, estimando la duración de las sesiones de 45 minutos, por lo que es posible su abordaje en la hora del horario escolar dedicada al desarrollo de la tutoría lectiva.

Las unidades primera, tercera, cuarta y quinta constan de dos sesiones; mientras que la segunda y sexta de una sesión. De esta manera, puede resumirse que el programa abarca 10 sesiones, siendo posible su traslado en tiempo lectivo al horario del curso escolar, durante un tiempo aproximado de tres meses, con lo cual puede desarrollarse de forma intensiva, o bien distribuirse a lo largo del curso escolar.

Las diferentes unidades adoptan una estructura similar, con objeto de familiarizar al alumnado y al profesorado con un marco didáctico homogéneo a lo largo del desarrollo del programa.

Las unidades comienzan con una justificación, planteándose sus objetivos y contenidos, de forma que el profesorado tenga un marco de referencia sobre lo que se pretende con dicha unidad y pueda implementar las actividades propuestas en el marco de la programación didáctica. En esta primera parte, se indica una duración aproximada de las diferentes actividades que se dirigen al alumnado, así como el objetivo de las mismas, para que el profesorado encargado del desarrollo del programa, pueda priorizar o seleccionar las actividades en función de los objetivos que pretenda desarrollar.

Tras esta primera parte, dedicada al profesorado, se presentan las actividades para el alumnado. Se incluyen actividades cortas, motivadoras y que ponga en juego estrategias de reflexión por parte del sujeto. Dichas actividades se presentan desde un marco activo, participativo y crítico, contemplando actividades de motivación, desarrollo, profundización y síntesis de los contenidos relacionados con la Unidad.

Se sugieren tanto actividades individuales lúdicas, como aquellas que ponen en juego estrategias de participación grupal, debido a la importancia de la interacción personal y de los beneficios de las tareas en grupo, que según la psicología piagetiana favorecen el desarrollo de habilidades sociales y promueven la descentración del individuo, potenciando el razonamiento a través del diálogo, así como la mejora del razonamiento intelectual.

Las actividades puede dirigirlas el tutor o tutora, o cualquier profesor o profesora interesado en llevarlo la cabo, ya que el programa consta de instrucciones para el desarrollo de las diferentes actividades. También es posible su implicación curricular siguiendo las indicaciones que se especifican en cada Unidad.

Es fundamental, y por ello se presente, en formato de libro, el archivo de todas las actividades por parte del alumno o alumna, para que una vez finalizado el desarrollo de las seis Unidades, y en base al trabajo realizado en torno a cada una de ellas, el alumno o alumna pueda elaborar su proyecto profesional que ponga fin al programa, y que se incluye en este texto como última actividad.



UNIDADES DIDÁCTICAS

1.- Mejorando nuestro conocimiento de nosotros mismos



1.- Mejorando nuestro conocimiento de nosotros mismos

JUSTIFICACIÓN

El conocimiento de uno mismo es quizá la estrategia cognitiva más importante para tomar decisiones adecuadas a lo largo de la vida. Durante la infancia, nuestras decisiones vienen marcadas por los deseos de los padres o adultos más significativos, o simplemente por la puesta en práctica de nuestros deseos sin más.

La adolescencia marca un punto de inflexión en la actuación del individuo, ya que junto con los numerosos cambios que se producen, físicos, en el razonamiento, en el desarrollo moral, en sus hábitos sociales y en la expresión emocional, es importante para el desarrollo del individuo la formación del autocontrol, como variable decisiva en sus decisiones y en la asunción de la responsabilidad acerca de las mismas.

Este autocontrol, determina que el control del adulto se cede en beneficio de la asunción de las consecuencias del comportamiento por parte del propio adolescente. No es una transición fácil, ya que conlleva frustraciones y puesta en práctica de habilidades de toma de decisiones que el adolescente no domina, por lo que tanto el papel de la familia como del sistema educativo en esta transición va a jugar un papel fundamental.

A nosotros nos interesa más, precisamente cuál es la función del sistema educativo en todo este proceso, la cual es vital y decisiva en la formación de jóvenes responsables y maduros, para lo cual debemos perseguir desde los diferentes documentos programáticos

de los centros (proyecto educativo, proyecto curricular y programaciones didácticas) que el alumno y alumna mejore el conocimiento acerca de sí mismo, que conozca sus potencialidades y cómo optimizarlas, y sus carencias o

debilidades para intentar paliarlas. Sólo la acción coordinada de los agentes educativos permitirán el logro adecuado de este objetivo.

En este sentido, el Departamento de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, tiene entre sus funciones, apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, proponer un plan de orientación y colaborar en la definición y desarrollo del plan de acción tutorial.

En general, el Plan de Acción Tutorial ha de disponer de mecanismos y procedimientos para mejorar el autoconocimiento del alumnado a lo largo de la escolaridad, y especialmente en la educación secundaria por lo que esta etapa implica en cuanto a enseñanza terminal y en cuanto a la implicación del alumno en la toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional.

Cualquier programa encaminado a favorecer la toma de decisiones o a asesorar sobre el futuro del alumno o alumna, ha de contemplar como primer paso, el facilitar el conocimiento de sí mismo, de sus aptitudes, motivaciones e intereses. En esta primera unidad, por su importancia, dedicaremos el contenido de la misma a profundizar en sus aptitudes y rasgos de personalidad.

OBJETIVOS

- Fomentar en el alumnado el conocimiento de sus aptitudes y rasgos de personalidad.

- Favorecer la aceptación de las capacidades, rasgos de personalidad y otras cualidades básicas del alumnado.
- Estimular una autoestima positiva y equilibrada.
- Diseñar estrategias de desarrollo personal de las potencialidades del individuo.
- Desarrollar herramientas personales para superar las limitaciones del individuo.

CONCEPTOS

- Concepto de aptitud y capacidad. Las principales aptitudes
- Relación entre inteligencia y aptitud
- Factores que inciden en el rendimiento del alumnado
- La personalidad humana y su relación con la inteligencia y las aptitudes

PROCEDIMIENTOS

- Reflexión acerca de las propias aptitudes y rasgos de personalidad, y las relaciones de estas variables con el rendimiento académico y el autoconcepto.
- Establecimiento de forma planificada estrategias para el desarrollo adecuado de las potencialidades del ser humano.

- Desarrollo de habilidades de estimación del grado de desarrollo de diferentes capacidades o aptitudes relacionadas con el aprendizaje y el ambiente escolar.

ACTITUDES

- Valoración de las potencialidades como recursos para la mejora del desarrollo personal a diferentes niveles.
- Estimación positiva del trabajo en grupo como agrupamiento idóneo para poner en práctica y ensayar diferentes habilidades personales.
- Aspiración a una mejora continua del desarrollo personal y académico.

TEORÍA ASOCIADA A LA UNIDAD

En esta primera unidad, los contenidos teóricos relacionados con la misma hacen referencia a la importancia de la reflexión de los rasgos característicos de la personalidad del individuo, y a la propia definición de inteligencia y su relación con el desarrollo aptitudinal. De la misma manera se aborda la importancia del desarrollo de un autoconcepto positivo y equilibrado como determinante para una adecuada toma de decisiones.

La personalidad es la esencia del individuo, y a ella se hace referencia al hablar de rasgos o manera de reaccionar prototípica a diferentes situaciones, que a su vez está determinada por las actitudes y relaciones de la familia y otras personas significativas con el propio sujeto.

Hay ciertas variables que permiten definir el equilibrio en las relaciones y reacciones humanas, como son un adecuado grado de control emocional, una defensa de derechos activa y respetuosa, un adecuado nivel de comunicación de sentimientos y deseos, y una reacción estable y proporcionada a aquellas situaciones que implican un nivel mayor de tensión en el sujeto. A esta manera de actuar la denominamos personalidad equilibrada, frente a la persona neurótica, pasiva o agresiva, introvertida o extrovertida, o con cierto nivel de ansiedad, aspectos que determinan un desvío de las intenciones del sujeto para reequilibrar la situación que ha dado origen a la alteración de la dinámica de la personalidad, en definitiva a un desequilibrio de la personalidad.

Por otra parte, la inteligencia se refiere a la capacidad de razonar o solucionar problemas por parte del individuo, y que se mide a través de las pruebas que exigen poner en práctica una determinada o varias aptitudes. Hay modelos de inteligencia que apuestan por la existencia de una jerarquía aptitudinal, estando algunas aptitudes a un nivel superior que las demás, como el modelo de Cattell, que habla de una inteligencia general formada por la inteligencia cristalizada en base a las experiencias infantiles y en la época del desarrollo individual, y poco permanente a influencias posteriores y la inteligencia fluida, cuya labilidad es mayor y permite una influencia de los aspectos culturales a que es sometido el sujeto. Bajo estos dos tipos de inteligencia estarían la inteligencia espacial y el razonamiento abstracto que conformarían la inteligencia cristalizada, y la inteligencia verbal y numérica que conformarían la inteligencia fluida.

Otros autores, como Spearman señalan que existe una inteligencia general como expresión convergente de los demás factores intelectuales (numérico, verbal, espacial, mecánico, abstracto).

Thurstone expone la igualdad de los diferentes rasgos o aptitudes intelectuales académicas (las mismas que las enunciadas anteriormente) sin ningún factor común entre las mismas. O por último Gardner, expone una amplia variedad de aptitudes intelectuales académicas y ejecutivas (contribuyen al desarrollo de habilidades: musical, manual, táctil o háptica) que contribuyen a la actuación del ser humano.

Durante mucho tiempo se ha identificado el éxito académico con la posesión de un nivel adecuado de estas aptitudes, como predictoras del rendimiento, aunque en los últimos años, investigaciones recientes han determinado que no existe una relación directa entre desarrollo aptitudinal y rendimiento académico, siendo mucho más predictiva la comprensión lectoral, por ejemplo.

Por otra parte, el sistema educativo, desde los años ochenta prefiere hablar de capacidades que de aptitudes, puesto que éstas se consideran ciertamente inmutables, mientras que las capacidades pueden desarrollarse mediante el ejercicio adecuado de tareas de las que estas capacidades formen parte, es decir se puede desarrollar la aptitud verbal leyendo, escribiendo y hablando; o se puede desarrollar la aptitud numérica realizando actividades y ejercicios que supongan poner en práctica estrategias de razonamiento.

Por tanto, las capacidades nos permiten intervenir desde el sistema educativo y hacen referencia directa al desarrollo del individuo, de forma integral, ya que el individuo es único, por lo que a través de las tareas de aprendizaje estimulo el desarrollo cognitivo o intelectual, el desarrollo físico, el desarrollo social y las relaciones interpersonales, y el desarrollo emocional y el equilibrio personal.

De esta manera, el desarrollo de las capacidades exige partir del conocimiento del nivel de desarrollo previo de las mismas y diseñar estrategias que permitan el progreso secuencializado de las mismas, teniendo en cuenta las potencialidades del sujeto, que debe participar activamente en su evolución, mediante un esfuerzo continuado y persistente en la ejecución de tareas de aprendizaje, para cuyo logro no sólo debe tenerse en cuenta el perfil aptitudinal o el grado de desarrollo de sus capacidades, también intervienen otros factores como el nivel de motivación, los intereses personales, las expectativas de la familia, la relación con el grupo de iguales, la experiencia escolar en niveles y etapas educativas anteriores, y la propia opinión acerca del resultado final de la tarea.

El sistema educativo debe tener en cuenta todas estas variables a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje en cualquier programación didáctica, y hacer consciente al sujeto de la necesidad de mantener expectativas razonables de éxito, identificar sus puntos débiles y aprender estrategias de superación de las dificultades, y desarrollar aquellas capacidades donde el alumno o alumna destaque.

La relación entre las variables estudiadas no es directa, personalidad, aptitudes, autoconcepto y rendimiento, lo que no quiere decir que el equilibrio personal contribuya a un adecuado autoconcepto positivo, que permita tomar conciencia de las propias aptitudes y capacidades, y mediante esta toma de conciencia diseñar espacios en los que se pueda optimizar el aprendizaje y obtener un rendimiento escolar positivo.

IMPLICACIÓN CURRICULAR

En el desarrollo de esta primera unidad podemos contribuir al desarrollo de contenidos de la misma desde el área de Lengua Castellana y Literatura, en la cual pueden reforzarse los objetivos del autoconocimiento mediante actividades que permitan un mejor dominio de la expresión oral y escrita, además de una adecuada comprensión lectora y un incremento de la actividad y hábito lector, que permita adquirir una mayor capacidad de manejo de categorías gramaticales relacionadas con los campos semánticos del autoconocimiento: adjetivos y sustantivos, además de un adecuado dominio de técnicas descriptivas.

DURACIÓN

2 sesiones de 50 minutos cada una

OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES, REQUISITOS Y DURACIÓN

ACTIVIDAD Nº	OBJETIVOS	REQUISITOS	DURACIÓN
1	Reflexión sobre los factores actuales que inciden en el desarrollo del individuo	Actividad individual Se pueden leer al final varias de las fichas.	10 minutos
2	Aceptar la opinión de otros significativos sobre el desarrollo de uno mismo	Preguntar a otros la opinión que tienen sobre sus cualidades y defectos	Tarea para casa
3*	Identificar la influencia de ciertas instituciones significativas en la conducta del individuo	Actividad individual	10 minutos
4	Evaluar las propias expectativas de desarrollo personal y académico	Actividad individual Al final se pueden leer algunas de las redacciones.	10 minutos

5	Identificar algunos intereses profesionales argumentándolos	Actividad individual. Al final, exposición en el grupo- clase.	10 minutos
6*	Identificar las capacidades académicas.	Actividad individual	5 minutos
7*	Relacionar las capacidades académicas con los intereses personales y académicos	Actividad individual	5 minutos
8	Identificar el grado de motivación hacia el aprendizaje.	Actividad individual	6 minutos
9*	Estimar el grado de desarrollo de capacidades académicas y aptitudes intelectuales.	Actividad individual	10 minutos
10	Relacionar los cambios de la adolescencia con el rendimiento académico y buscar estrategias para superar las dificultades asociadas a los mismos.	Actividad individual y grupal según indicaciones.	15 minutos
11*	Comparar la influencia de diferentes factores en la conducta actual entre varios compañeros y compañeras de la clase.	Actividad grupal	10 minutos
12	Relacionar las motivaciones con el rendimiento escolar y buscar estrategias para adecuar las mismas y conseguir una optimización de ambas variables.	Actividad individual y grupal según indicaciones	15 minutos
13	Identificar estrategias de superación personal.	Actividad individual y grupal según indicaciones	15 minutos
14*	Expresar las cualidades personales de manera adecuada y positiva.	Actividad individual	15 minutos

Todas estas actividades se proponen como hemos adelantado en la introducción, de manera que el profesor o profesora encargado de llevarlas a cabo, en su mayor parte en la tutoría lectiva, pueda seleccionar en las dos sesiones previstas para el desarrollo de la Unidad aquellas que considere de mayor interés, especificando mediante un asterisco junto al número de unidad aquellas que se consideran prioritarias e imprescindibles para el logro de los objetivos de la unidad, pudiendo en función del tiempo disponible realizar un número mayor o menor del resto de actividades.

- ACTIVIDADES -

Una aspiración del ser humano es ser igual en derechos y obligaciones a los demás. Pero esta legítima aspiración no esconde que todos a la vez somos muy distintos en nuestra forma de ser y actuar. Tenemos talentos y habilidades diferentes, a unos se nos da mejor jugar al fútbol o al voleibol, mientras que otros somos unos "negados" para el deporte, y nos gusta más leer, y también hay chicas y

chicos que prefieren trabajar con el ordenador. Es importante saber y conocer bien aquello que se nos da bien, y aquello en que no somos habilidosos, para mejorar y desarrollarnos como personas. A lo largo de esta primera unidad te proponemos actividades para que reflexiones acerca de tus puntos fuertes y débiles como persona, y como estudiante.

1.- Rellena la ficha que te proponemos a continuación en la cual vas a indicar tus datos personales más importantes que influyen en tus decisiones personales y académicas.

Nombre _____ Apellidos _____

_____ Fecha Nacimiento _____

Localidad de nacimiento _____ Provincia _____

Nº de personas que componen mi familia ____

Nº de hermanos _____ Lugar que ocupas ____

Mi padre se llama _____ y trabaja de _____

Mi madre se llama _____ y trabaja de _____

Mis hermanos se llaman

_____ y trabaja en _____
_____ y trabaja en _____
_____ y trabaja en _____
_____ y trabaja en _____

Mis principales aficiones son _____

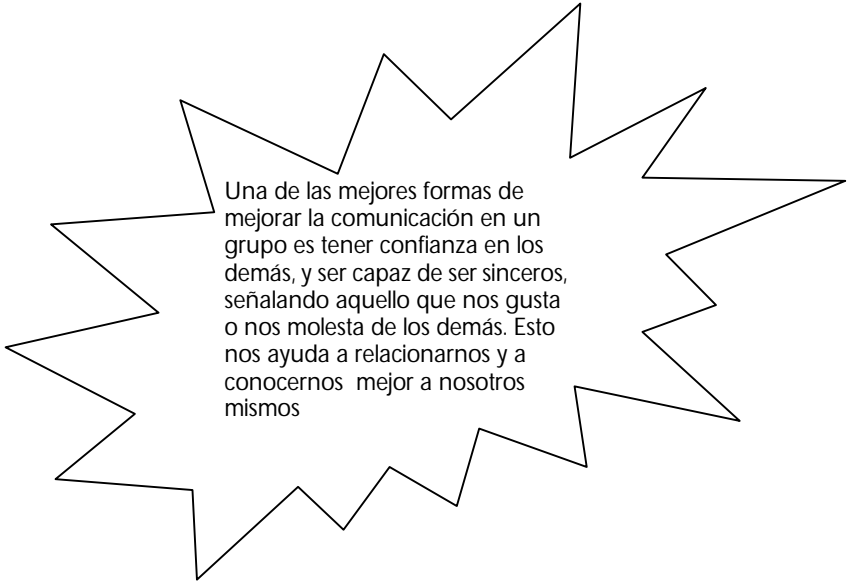
Mis mejores amigos son _____ porque _____

Actualmente estoy en ___ curso de ESO, he repetido _____
y las asignaturas que más me gustan son _____
_____ porque _____

Las que menos me gustan son _____
porque _____

Al terminar el Instituto quiero dedicarme a _____
_____ porque _____

Mis dos mejores cualidades son _____ y _____
_____ y mi peor defecto es _____



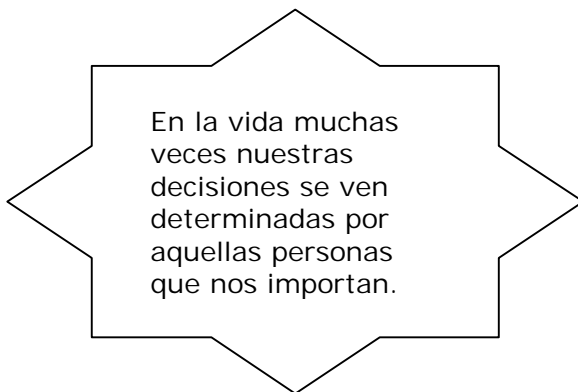
2.- A continuación vas a pedir la opinión a las personas que se indican, de tal manera que te indiquen tres cualidades y un defecto.

PADRE	MADRE	COMPAÑERO/A	AMIGO/A
CUALIDADES	CUALIDADES	CUALIDADES	CUALIDADES
DEFECTO	DEFECTO	DEFECTO	DEFECTO

¿En qué cualidades están de acuerdo todas las personas a las que has pedido opinión?

¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

¿Coinciden estas opiniones con tu propia percepción? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?



**3.- Ordena de mayor a menor la importancia de estas figuras en tu vida actual, justificando tu respuesta:
FAMILIA; AMIGOS; ESCUELA**

4.- Imagínate que han transcurrido cinco años, ¿Cómo te ves?

5.- Rellena la tabla:

PROFESIONES QUE MÁS TE GUSTAN	¿POR QUÉ?

No hay una única definición de inteligencia. La inteligencia permite solucionar al individuo problemas y adaptarse a situaciones con un grado de complejidad variable. Muchos autores han confundido la inteligencia con el rendimiento académico, es decir con las calificaciones escolares, lo cual no es cierto, porque las calificaciones vienen influidas por otras variables como los intereses, las motivaciones o los estilos de aprendizaje, que permiten realizar un esfuerzo sostenido para el desarrollo de las tareas de aprendizaje independientemente de la capacidad intelectual del individuo.

Por otra parte, la inteligencia durante mucho tiempo se ha considerado como un rasgo estable y permanente, mientras que hoy día se sabe que es posible mejorar la inteligencia mediante entrenamiento en tareas que requieran una determinada aptitud.

6.- ¿Qué materias se te han dado mejor a lo largo de tu escolaridad? ¿Por qué crees que ha sido así?

**7.- Estas materias, ¿coinciden con tus gustos? SI ___ NO ___
En caso negativo, ¿cuáles son las que más te gustan y por qué?**

8.- Ya sabes, que la voluntad es la capacidad más grande que puede tener una persona, y que si pones mucho empeño en hacer algo para lo que no dispones de habilidad, es posible que lo logres; empeño significa *trabajo, horas de dedicación y esfuerzo*.

A continuación, encontrarás una serie de frases, léelas detenidamente, y si estás totalmente de acuerdo haz una X en la casilla SI, si estás totalmente en contra hazla en la casilla NO; y si no estás de acuerdo ni con una cosa ni con otra, señala la X en la casilla ¿?.

	SI	NO	¿?
1.- <i>Hago lo que sea necesario, para superar cualquier tarea, puedo dedicar 2 ó 3 horas o más diarias, hasta que se termine.</i>			
2.- <i>Puedo ser constante en mi esfuerzo. Sé lo que quiero y voy a conseguirlo.</i>			
3.- <i>No me preocupa seguir preparándome, lo importante es completar una buena formación, cueste el tiempo que cueste.</i>			
4.- <i>No pienso en una actividad laboral a corto plazo, es mejor formarse y prepararse para el complejo mundo profesional</i>			
5.- <i>Estoy acostumbrado a estudiar, y aunque me cueste demasiado esfuerzo, tengo que hacerlo para ser alguien en la vida</i>			
6.- <i>No me gusta perderme una clase por nada del mundo</i>			
7.- <i>Sé las dificultades que tengo en cada materia, y pienso poner los medios para superarlas</i>			
8.- <i>No me asustan las dificultades en los estudios</i>			
9.- <i>Cuando detecto un fallo en mí, me esfuerzo en corregirlo por pequeño que sea</i>			
10.- <i>Cuando suspendo una materia, procuro recuperarla lo antes posible</i>			

9.- A continuación, tienes un listado de aptitudes o capacidades y de habilidades que influyen en el aprendizaje. Trata de valorar el grado en el que posees cada una de estas cualidades.

APTITUDES	ALTO	MEDIO	BAJO
COMPRESIÓN VERBAL DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES			
FLUIDEZ VERBAL (VOCABULARIO AMPLIO)			
CAPACIDAD ATENCIÓN			
CAPACIDAD DE PLANIFICACIÓN U ORDEN			
CAPACIDAD DE SÍNTESIS O RESUMEN			
CAPACIDAD DE ORGANIZACIÓN			
CAPACIDAD DE ANÁLISIS O AMPLIACIÓN DE DETALLES			
LIMPIEZA Y ORDEN			
CAPACIDAD DE COORDINACIÓN (DE UN GRUPO O TAREAS)			
RAZONAMIENTO ABSTRACTO (PROBLEMAS MATEMÁTICAS)			
APTITUD ESPACIAL (DIBUJO TÉCNICO)			
APTITUD NUMÉRICA (OPERACIONES)			
HABILIDAD DE CÁLCULO MENTAL			
CREATIVIDAD U ORIGINALIDAD			
PERCEPCIÓN O DARSE CUENTA DE DETALLES			
MEMORIA			
CAPACIDAD PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS			
VISIÓN GLOBAL DE LOS PROBLEMAS			
INTELIGENCIA PRÁCTICA (MECÁNICA)			
CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN			
CAPACIDAD DE NEGOCIACIÓN O LLEGAR ACUERDOS			
CAPACIDAD DE PERSUASIÓN O CONVENCER A LA GENTE			
CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN AGRADABLE			
HABILIDADES			
PINTAR, HACER MANUALIDADES, TOCAR INSTRUMENTOS MUSICALES, CANTAR, BAILAR, SER CREATIVO			
ORGANIZAR DOCUMENTOS, REALIZAR TRABAJOS, LLEVAR LA CUENTA DE LOS GASTOS PERSONALES, UTILIZAR LA MEMORIA, ACTIVIDADES RUTINARIAS			
INVENTAR INSTRUMENTOS, MEZCLAR PRODUCTOS, INVESTIGAR			
TRABAJAR CON GENTE, ENSEÑAR, CONVENCER A LOS AMIGOS, CUIDAR MI IMAGEN			
CUIDAR PLANTAS Y ANIMALES, ESTUDIAR LA NATURALEZA, PASEAR POR EL BOSQUE, ESTUDIAR LAS ESPECIES MARINAS			
ARREGLAR TELEVISIONES, REPARAR AUTOMÓVILES, ARREGLAR AVERÍAS TELEFÓNICAS O ELÉCTRICAS.			

LUISA Y SUS CAMBIOS

Luisa era una chica de quince años, que asistía a un Instituto de un pueblo castellano manchego. Durante la educación primaria era una chica alegre y participativa, que tenía facilidad para hacer amigas y amigos. Pero desde hace algo más de un año, sus padres se mostraban sorprendidos por el cambio en su comportamiento; parecía aislada, muy poco comunicativa, apenas salía de casa, y empezaba a suspender algunas asignaturas de las que siempre se le habían dado bien en el colegio. Dedicaba horas y horas a ver la televisión, especialmente los programas del corazón y de moda.

10.- Lee el recuadro anterior y contesta a estas preguntas:

¿Crees que los cambios de Luisa son normales? ¿Por qué?

¿Se parece en algo la situación actual de Luisa a la tuya? ¿Por qué?

¿Qué le recomendarías a Luisa y a sus padres para que mejorara su situación personal y las relaciones con ellos?

En grupos de cuatro personas, tratad de comparar vuestras respuestas, y entre todos continuar la historia de Luisa.

11.- En grupos de cuatro alumnos/as, volved a la actividad número 3, que se trataba de ordenar la influencia en tus decisiones de la escuela, la familia y los amigos, tratando de debatir sobre la misma y llegar a una única conclusión en el seno del grupo.

JAIME Y SUS AFICIONES

Jaime era un chaval alegre de catorce años, que residía en un pueblo que él consideraba el más bonito del mundo, y del cual no se quería separar nunca. Era un pueblo junto al río Tajo. No tenía muchos habitantes, pero también eso era una ventaja, todo el mundo se conocía.

Todas las mañanas se levantaba a las siete de la mañana, se duchaba, se despedía de la madre e iba a la parada del autobús, que lo trasladaba al Instituto, que estaba a unos veinte Kilómetros. No le gustaba mucho estudiar, de hecho había decidido que cuando acabara la secundaria, trabajaría en la carpintería del padre, el cual no estaba muy de acuerdo con esta decisión, porque quería que estudiara, al menos formación profesional, para ser alguien, y de hecho muchas de las discusiones entre Jaime y su familia era precisamente por esta manía que tenía de trabajar en la carpintería con el padre.

Cuando llegaba del Instituto, lo primero que hacía era ir al local y empezar a colocar maderas, cortar tablones. Podía pasarse cuatro y cinco horas trabajando con la madera, y la verdad es que se le daba muy bien; en cambio los deberes nunca los hacía. Desde que empezó el Instituto suspendió una y otra vez, le quedaba casi todo, menos educación física y tecnología.

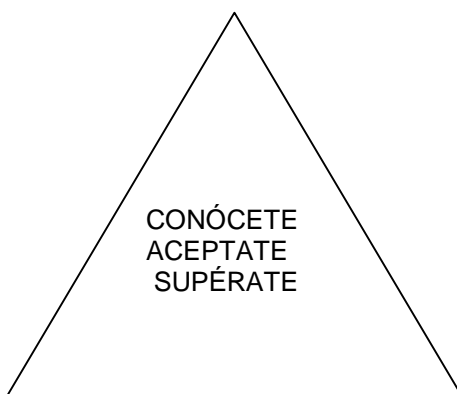
12.- Lee atentamente la historia de Jaime, y contesta las siguientes preguntas:

¿Crees que la decisión de Jaime de trabajar en la carpintería en lugar de estudiar y mejorar su formación es correcta? ¿Por qué?

¿Qué debería hacer Jaime?

¿Qué recomendarías al padre para que mejorara su relación con Jaime?

En grupos de cuatro compañeros/as, tratad de continuar la historia de Jaime



13.- El triángulo anterior tiene tres consejos de San Agustín, para mejorar nuestra forma de ser y actuar. ¿Estás de acuerdo con ellos? ¿Por qué?

¿Añadirías algún consejo más? ¿Cuál o cuáles?

En grupos de cuatro compañeras/os, tratad de diseñar estrategias que mejoren la posibilidad de conocernos mejor, de aceptarse uno mismo y de superarse. Al final, un portavoz del grupo defenderá el trabajo y lo expondrá al resto de la clase

14.- La asociación de vecinos de tu barrio quiere contratar a un joven para que asesore a la Junta Directiva en actividades para jóvenes. Pide que le envíes un resumen de tus características personales. Con el siguiente guión te facilitamos la respuesta.

INVENTARIO DEL CONCEPTO DE MÍ MISMO

1.- Aspecto físico: altura, peso, aspecto facial, cualidad de la piel, pelo, tipo de indumentaria, dientes, belleza, ...

2.- Cómo me relaciono con los demás: relaciones íntimas, relaciones con los amigos, la familia, relaciones con extraños, ...

3.- Personalidad: rasgos de personalidad positivos y negativos.

4.- Capacidad de razonar y resolver problemas:

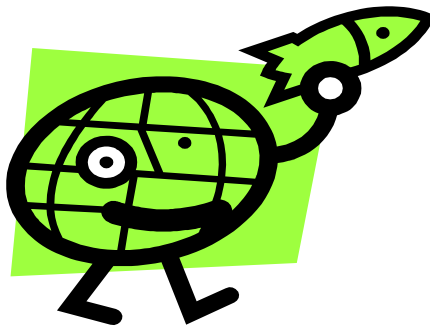
5.- Aficiones o hobbies:

6.- Cómo me ven los demás: acuérdate de la actividad nº 2

7.- Actividades que se te dan mejor:

6.- Creatividad e intuición:

2.- Mis valores e intereses.



2.- Mis valores, motivaciones e intereses.

JUSTIFICACIÓN

Esta segunda unidad, forma parte junto con la primera, de aquellas variables ligadas a la mejora del autoconocimiento del sujeto, que es un ámbito tradicional en los programas de orientación profesional, si bien conforma una serie de contenidos que le dan independencia a esta unidad con respecto a la primera.

Los valores, las motivaciones y los intereses son todos ellos aspectos del ámbito emocional del sujeto, al cual, desde la psicología y desde la pedagogía se le está dando una importancia significativa en los últimos años, ya que son las variables que están en la base y que subyacen al comportamiento individual de la persona, es decir, explican las diferencias de respuesta ante las mismas situaciones de unas personas frente a otras.

Por otra parte, valores, motivaciones e intereses forman parte de la personalidad del sujeto, aunque no por ello se muestran conscientes para la propia persona; precisamente la consciencia en su manifestación y desarrollo va a contribuir a una mayor madurez personal y vocacional, con influencias en el rendimiento y aprovechamiento escolar, que será mayor cuanto más seguro esté el individuo de las propias decisiones que adopta.

Estas variables realmente en los últimos tiempos forman parte de programas paralelos al currículo, invirtiéndose recursos económicos y personales para llevarlas a cabo, ya que parte del éxito de la persona está en el dominio y control de sus emociones, de las que forman parte sus motivaciones, intereses y los valores.

Por tanto, la utilidad e importancia de los contenidos de esta unidad, les hacen merecedores de un espacio en los Planes de Acción Tutorial de los Institutos de Secundaria, para la oferta de los mismos a lo largo de la educación secundaria obligatoria, donde el adolescente, en la transición del control externo de los adultos de referencia al propio control de las consecuencias de su comportamiento, o autocontrol, va a comenzar a definir los valores que rigen su conducta, y que por otra parte estarán en consonancia con los del grupo social del que forma parte, sus motivaciones más personales, así como los intereses personales y vocacionales que permitirán que al finalizar la educación obligatoria puedan tomar una decisión consciente, personal y responsable acerca de su futuro académico y profesional.

Si esta tarea es importante en cualquier alumno o alumna de este nivel de Secundaria, lo es más para el alumnado con un índice mayor de desmotivación por inadaptación al ambiente escolar formal o con riesgo de abandono escolar, pues las experiencias que distribuye el sistema educativo en aras de una pretendida igualdad de oportunidades, se muestran inaccesibles para estos alumnos por su impermeabilidad, por lo que habrá que destinar recursos adicionales en colaboración con el servicio de orientación, otras instituciones y con la participación de la familia para lograr el nivel necesario de autoestima que defina un autoconcepto equilibrado que le permita al sujeto enfrentarse a tareas decisorias complejas con la seguridad necesaria para evitar su fracaso en la inserción profesional, y por tanto se generalice esta sensación a su ámbito social y personal.

OBJETIVOS

- 1.- Reconocer e identificar valores personales en la vida cotidiana y su influencia en las decisiones personales.
- 2.- Diferenciar los valores personales en función de su valencia o significado para la cohesión social.
- 3.- Identificar valores ocupacionales vigentes en la sociedad actual.
- 4.- Valorar la existencia personal de valores ocupacionales y su relación con las motivaciones profesionales.
- 5.- Apreciar la importancia de la motivación profesional y su relación con el rendimiento profesional.
- 6.- Reconocer los factores determinantes del éxito profesional.

CONCEPTOS

- Noción de valor y valencia
- Saber definir los valores personales
- Conocimiento de los valores ocupacionales
- Motivación y satisfacción profesional
- Intereses profesionales

PROCEDIMIENTOS

- Identificación de valores personales y su valencia
- Diferenciación de valores personales y profesionales
- Establecimiento de la decisión ocupacional y los valores que subyacen

- Relación de la satisfacción profesional con la motivación derivada del desarrollo de valores ocupacionales
- Identificación de los propios intereses profesionales

ACTITUDES

- Reconocimiento de la relación entre valores y actuación en la vida cotidiana.
- Valoración de la importancia del desarrollo motivacional en el desempeño profesional.
- Apreciación de la relevancia del desarrollo de los intereses profesionales para la satisfacción profesional.

TEORÍA ASOCIADA A LA UNIDAD

Los valores e intereses del individuo constituyen sin duda alguna la mejor expresión de la esencia que subyace a la personalidad del ser humano, una personalidad que algunas teorías han calificado como visualizable a través de determinados rasgos con cierta dosis de estabilidad (Eysenck, 1983), y que se puede definir como tendencias estables de respuesta comportamental y actitudinal a través del tiempo ante la presencia de ciertas variables que constituyen una determinada situación (Moreno, 2002), definición que encaja en el modelo del rasgo de los factores, y que ha desarrollado instrumentos y cuestionarios psicométricos que han permitido detectar y predecir patrones anómalos de personalidad, utilizados especialmente en el ámbito clínico.

Otros modelos en psicología de la personalidad son el psicoanalítico, basado en el encuadre de la respuesta emocional como un reflejo de satisfacciones no resueltas en el desarrollo de la dinámica de la propia personalidad a lo largo de la evolución del propio sujeto, y que por lo tanto a través de la respuesta del mismo tiende a disminuir la tensión que le provoca una situación ajena a los propios recursos del sujeto.

El modelo rogeriano o centrado en el cliente percibe la personalidad como una evolución natural en el propio desarrollo del sujeto, y por lo tanto permite su crecimiento.

El modelo conductual, en sus inicios, en los años treinta, no estudia las variables de la personalidad, por entender que no es función de la psicología el estudio de variables que no se pueden someter a experimentación y de las que sólo tenemos certeza de su funcionamiento a través de ciertos procedimientos de introspección o explicativamente indirectos. A pesar de su formulación inicial, pronto, el modelo toma en consideración la existencia de variables intermedias no observables entre la situación provocadora de la respuesta, y el comportamiento observable, variables que provocan la diferencia de respuestas ante una misma situación, o las diferentes respuestas del sujeto ante diferentes situaciones. Adicionalmente, el modelo conductual va a considerar la influencia importante del ambiente y de las relaciones interpersonales en la conducta final del sujeto.

Estas variables intermedias van a ser potenciadas por el estudio de la psicología cognitiva, que permitirá definir claramente el funcionamiento de ciertos procesos mentales como son la atención, la percepción y la memoria. Aún quedará tiempo para considerar que la respuesta emocional, universal en cualquier cultura, y demostrable a través de experiencias etnológicas (Carretié e Iglesias, 1999), va a determinar que tan importante como las

variables de razonamiento que contribuyen a solucionar una determinada situación, son las variables que contribuyen a modular la expresión emocional del sujeto, y entre las que nos encontramos la motivación, como impulso claro y determinante hacia la acción o comportamiento, los valores que subyacen a las motivaciones y los intereses, como determinantes de nuestros impulsos y por tanto de la dinamización de la motivación.

La psicología aplicada a la educación permite en los últimos años la convergencia de modelos más comprehensivos, y que dan pie a modelos sistémicos, que permiten un mayor y mejor manejo de las variables personales que dan pie a la existencia de una diversidad manifiesta en el ser humano, que se desarrolla en una sociedad plural y multicultural de la que recibe enormes influencias, y a cuya adaptación contribuye el sistema educativo a través de la escuela en colaboración estrecha con otras instituciones como la familia.

La motivación, los valores y los intereses, por lo tanto van a representar quizá uno de los elementos más personalizadores de la propia educación, y por extensión de la propia conducta vocacional, desde una perspectiva de educación para el desarrollo de la carrera, pues nos va a permitir poner en marcha estrategias de autorrealización a través de elecciones conscientemente adoptadas en el ejercicio de alcance o logro de las metas personales.

Evidentemente, no todos los alumnos y alumnas tienen la misma madurez vocacional o madurez para el desarrollo de su propia carrera, por ello, a través de los recursos de que dispone actualmente el sistema educativo, por una parte los tutores y tutoras, como elemento más cercano y directo responsable del propio desarrollo de la acción tutorial, y por otra parte los servicios de orientación de los centros educativos o aquellos otros dependientes de otras instituciones, va a ser posible diseñar y

establecer planes de actuación que permita al alumnado mejorar el conocimiento de sus intereses y cómo influyen éstos en sus motivaciones, para que a través de los mismos mejoren su proyecto de vida y trasladen las consecuencias de esta mayor definición a una mayor estabilidad emocional que desencadene también cambios en la adaptación escolar y la mejora del rendimiento escolar, ya constatada por varios autores a lo largo de los últimos años (Super, 1966; Pelletier, 1983; Peiró y Salvador, 1999; Romero, 2003).

IMPLICACIÓN CURRICULAR

Los contenidos de esta unidad, por una parte pueden ser idóneos para trabajarlos en el área de Lengua Castellana y Literatura, en el sentido del incremento del vocabulario para las producciones habituales del alumnado.

De la misma manera, los contenidos de esta Unidad son propicios para el bloque de Ciencias Sociales de Ética, aunque como éste está orientado para el 4º curso de la ESO, es incompatible, en principio con la estructura del programa diseñado para cursos intermedios de 2º y 3º, sin que ello suponga que no se pueda emplear en esta área como introducción a la ética en cursos anteriores al 4º ESO. Igualmente, los contenidos relacionados con el mundo del trabajo son idóneos para su tratamiento en el área de las ciencias sociales.

Por último, se considera su tratamiento incluido en el Plan de Acción Tutorial de manera complementaria a su tratamiento en las áreas precitadas.

DURACIÓN

1 sesión de 50 minutos

OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES, REQUISITOS Y DURACIÓN

ACTIVIDAD N°	OBJETIVOS	REQUISITOS	DURACIÓN
1*	Reconocer valores asociados a una situación determinada	Actividad grupal	15 minutos
2	Conocer las características que definen a la inserción profesional en la actualidad	Actividad individual	5 minutos
3	Asociar los valores estudiados con anterioridad al mundo laboral estableciendo semejanzas y diferencias.	Actividad grupal. Puede requerir ayuda del profesor/a en el sentido de determinar algunos valores como la responsabilidad, la puntualidad, la capacidad de aprendizaje, el respeto, la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la competitividad, la perseverancia, la tolerancia, la capacidad de liderazgo, las habilidades de negociación y consenso, la disposición a la innovación y al cambio, el egocentrismo y el individualismo, el consumo rápido, la intolerancia, el rechazo a lo diferente	10 minutos

4*	Asociar valores ocupacionales con las propias motivaciones laborales identificando el grado en el que los poseen	Individual	5 minutos
5	Relacionar la satisfacción profesional y la motivación profesional	Individual	5 minutos
6*	Identificar la importancia de la satisfacción profesional en el desempeño profesional	Actividad grupal	10 minutos
7*	Identificar tres profesiones que más atraen al sujeto	Individual y comentario en grupo de las respuestas	5 minutos
8	Identificar la importancia de la formación profesional para el desempeño digno de un empleo	Individual y comentario en grupo de las respuestas	10 minutos
9*	Identificar áreas de interés vocacional	Individual, posteriormente se analizarán grupalmente los resultados	5 minutos

Todas estas actividades se proponen como hemos adelantado en la introducción, de manera que el profesor o profesora encargado de llevarlas a cabo, en su mayor parte en la tutoría lectiva, pueda seleccionar en la sesión prevista para el desarrollo de la Unidad aquellas que considere de mayor interés, especificando mediante un asterisco junto al número de unidad aquellas que se consideran prioritarias e imprescindibles para el logro de los objetivos de la unidad, pudiendo en función del tiempo disponible realizar un número mayor o menor del resto de actividades.

- ACTIVIDADES -

Jesús había estudiado Geografía e Historia, aunque no había tenido suerte a la hora de encontrar un trabajo relacionado con su especialidad, trabajaba en lo que le salía, aunque llevaba tiempo en paro., Se había casado hace quince años y toda su vida era su mujer y su mujer era toda su vida. Habían recorrido prácticamente toda España en los veranos y puentes que podían. Eran voluntarios de la ONG de Mensajeros de la Paz, y participaban en acciones a favor de la paz en los países subdesarrollados.

Pero ese día el mundo se hundió bajo sus pies; y es que a Marta, su querida esposa, tras el resultado de unas pruebas le habían diagnosticado cáncer de

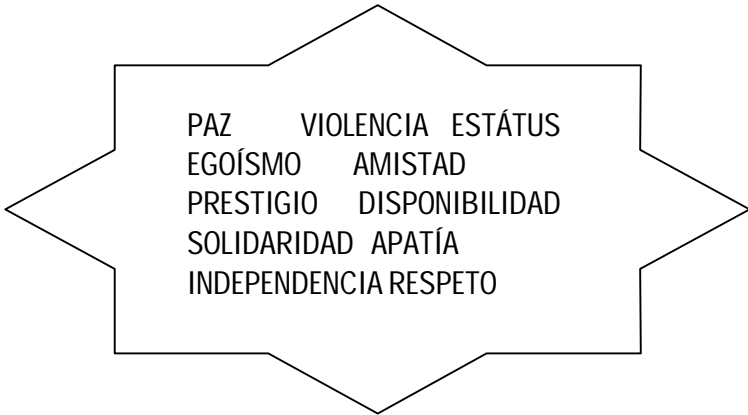
pulmón, y le habían dado como máximo un año de vida. La mujer no sabía realmente el alcance de las pruebas, todo normal le dijo Jesús a Marta, un constipado complicado según el médico, pero te pondrás bien. La solución sólo era un medicamento experimental que podía adquirir en la farmacia, a un precio de 10.000 euros, algo imposible para él por su situación económica.

Pasó al lado de la farmacia de su barrio, tenía buena relación con el farmacéutico, alguna vez habían comentado el miedo que este tenía al cerrar a las diez de la noche, pues le habían robado ya tres veces amenazado con una navaja para que dejara las llaves a algunos atracadores perdiendo gran cantidad de género, y que una vez le golpearon y le dejaron inconsciente antes de entrar a robarle.

Recordó una y otra vez esa conversación, estaba como "ido" mientras hablaban Marta y Jesús. A las diez menos cuarto, le dijo, he quedado en ir a ver un problema que tiene el ordenador de mi hermano, voy a salir una hora, volveré pronto. Antes de ir a casa cogió un cuchillo jamonero sin que lo advirtiera Marta.

1.- Lee con atención el texto anterior, y contesta a las siguientes preguntas en grupos de cuatro alumnos/as:

¿Qué título pondrías a la historia?



Definid con ayuda del diccionario, todos y cada uno de estos valores que aparecen arriba indicando un ejemplo donde se aprecia la puesta en práctica de cada valor:

PAZ:

VIOLENCIA:

ESTÁTUS:

EGOÍSMO:

AMISTAD:

PRESTIGIO:

DISPONIBILIDAD:

SOLIDARIDAD:

APATÍA:

RESPECTO:

INDEPENDENCIA:

¿Qué valores de estos que aparecen en la estrella superior creéis que se pueden apreciar en la historia de Jesús y Marta?
¿Por qué?

Los valores positivos se denominan **VALORES**, mientras que los valores negativos son denominados **CONTRAVALORES**, ¿sabríais hacer una clasificación de estos valores que aparecen anteriormente?

VALORES:

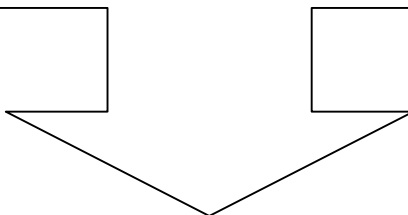
CONTRAVALORES:

¿Conocéis más valores? ¿Cuáles?. Poned ejemplos de su práctica, y señalar el contravalor de cada uno de ellos.

Seguid la historia de Jesús y Marta señalando un final a la misma.

Hoy día encontrar un empleo es una tarea difícil. Nuestra situación económica, privilegiada por otra parte, requiere de profesionales cualificados y con una formación profesional especializada y unas competencias profesionales que permitan la adaptación a los cambios que se produzcan en las empresas consecuencia del dinamismo del sistema productivo, además de otras competencias comunes como el trabajo en equipo, habilidades comunicativas, capacidad de aprendizaje de nuevas técnicas de producción, capacidad de desempeñar varios roles laborales dentro del mismo profesional, y perseverancia hasta la consecución de los objetivos, entre otras. Sin duda alguna, estas demandas no son fáciles de ofrecer por los trabajadores que no tengan una amplia formación de base, por lo que es importante aprovechar la educación secundaria para adquirir algunas de estas competencias generales.

Tomado de Santos Juliá (2004)



2.- El texto anterior muestra algunas de las exigencias del mercado laboral actual, ¿estás de acuerdo? ¿Por qué?

3.- Identificad en grupos de cuatro alumnos/as, una serie de valores y contravalores de la sociedad actual que estén influyendo en la estructura del mercado laboral.

VALORES:

CONTRAVALORES:

4.- ¿En qué grado crees que estos valores ocupacionales influyen en tus motivaciones laborales?

RED DE VALORES OCUPACIONALES	ALTO	MEDIO	BAJO
Búsqueda de prestigio			
Deseo de reconocimiento de un estatus social			
Obtener altos ingresos			
Servir a la sociedad (ayudar, mejorar su situación personal o profesional)			
Realización integral como persona			
Conocer gente (compañeros) y trabajar junto a ellos			
Conocer gente (clientes)			
Mantener una ocupación durante una jornada laboral			
Estabilidad laboral			
Tener un trabajo rutinario donde no haya que innovar o pensar como enfrentarse a situaciones novedosas			
Tener autonomía para decidir tareas en el trabajo			
Oportunidad de mejorar la formación profesional en el propio trabajo			
Oportunidad de ascender dentro del mismo campo profesional			

5.- ¿Crees que resulta más satisfactorio desempeñar un puesto de trabajo que hayas elegido tú personalmente, o que hoy día debe aceptarse el trabajo donde más fácil sea incorporarse por necesidad de personal o por influencia de familiares y amigos?.

6.- ¿Crees que es importante la satisfacción en el puesto de trabajo? ¿Por qué?. Una vez contestada esta pregunta, expondrás al resto de compañeros en grupos de cuatro alumnos/as tu respuesta, y al finalizar la actividad cada grupo emitirá una opinión sobre la importancia o no de la satisfacción en el trabajo.

**7.- ¿Qué tres profesiones te atraen más en estos momentos?
¿Por qué?**

Juan Luis era un albañil estupendo, trabajaba en una empresa de servicios como autónomo y no se podía quejar. Todas las semanas tenía ofertas en domicilios, oficinas y naves para hacer tabiques, poner suelos, ventanas, nuevas habitaciones, ...

Tenía un buen sueldo para él y su familia, tenía tres hijos, dos mujeres y un varón. De hecho tenían un piso en la ciudad, un apartamento en Cullera y un chalet que estaba haciéndose él mismo poco a poco con la ayuda de la familia en un pueblo cercano a su residencia.

Luis, su hijo quería hablar con él, no se le daban muy bien los estudios, y había decidido que quería ser albañil como el padre, de hecho le ayudaba frecuentemente en la construcción del chalet. Al contrario de lo que esperaba, Juan Luis se enfadó como nunca había visto Luis, y tras un buen rato sin hablar, le dijo: *“En la vida serás lo que tú quieras, pero antes de decidir, tendrás que demostrarme que una vez que tengas unos estudios mínimos quieres seguir desempeñando un trabajo que a día de hoy lo único que se puede valorar es el futuro económico, porque el presente y el futuro personal está rodeado de riesgos, y probablemente mi fecha de jubilación pese a contar con 55 años no está lejos, porque la maldita hernia discal y los problemas lumbares y cervicales no sé si me dejarán disfrutar de mis nietos. Hablaremos dentro de cuatro o cinco años. Hasta entonces, aprovecha el tiempo, los estudios y la juventud”*. Luis se quedó sorprendido sin articular palabra.

8.- ¿Crees que una vez leído el texto anterior, la propuesta de Luis a su padre es lógica? ¿Por qué?

¿Y la respuesta de Juan Luis a su hijo, es lógica? ¿Por qué?

¿Qué crees que debería hacer Luis y qué crees que hará realmente Luis?

9.- Evalúa en qué grado se te dan bien y te gustan las siguientes actividades, de acuerdo con el siguiente baremo: (1) No me gusta nada; (2) Me gusta poco; (3) Me gusta; y (4) Me gusta mucho.

Me gustan las actividades y ocupaciones que suponen:	1	2	3	4
Usar máquinas, herramientas y cosas. Trabajar con las manos en tareas mecánicas en general (ingeniería, electricidad, mantenimiento de instalaciones, mecánica, ...). Reparar instalaciones y electrodomésticos, maquinaria o herramientas				
Estudiar, analizar y explorar acontecimientos y cosas. Observar, resolver problemas e investigar tareas difíciles. Buscar causas a hechos que ocurren, como los investigadores				
Crear objetos y obras. Poder desarrollar ideas, leyendo, imaginando e innovando a partir de lo que se hace (escribir, arquitectura, diseño, literatura, música, dibujo, modelado, restaurador)				
Tratar con gente para informar, orientar, enseñar y ayudar a personas en general (educador social, recepcionista, médico, psicólogo, profesor, ...)				
Emprender o dirigir negocios. Gestionar empresas. Organizar, supervisar, negociar en el trabajo (empresario, economista, agente comercial, ...)				
Trabajar con datos que requieren orden, detalle y que sigan instrucciones claras. Tareas administrativas como rellenar impresos, clasificar información o llevar contabilidades (administrativo, secretario, bibliotecario, ...)				
Pintar, decorar, diseñar				
Atención telefónica, escribir a máquina u ordenador, archivar documentos y registrar información y documentos				
Resolver problemas numéricos y comprender la lógica matemática				
Cantar, bailar, componer música, tocar un instrumento				
Vender y promocionar productos o servicios				

3.- Habilidades de relación grupal



3.- Habilidades de relación grupal

JUSTIFICACIÓN

Las habilidades sociales son quizá uno de los componentes principales en cualquier programa de mejora del desarrollo personal, ya que no podemos olvidar que el ser humano se desarrolla en sociedad, y de la sociedad recibe constantes influencias y a la misma presta sus servicios y contribuye como persona.

En la actualidad, el funcionamiento social del individuo tiene un valor crucial, y existen muchas iniciativas de mejora del mismo. La sociedad no se desarrolla en el vacío, y el hombre pertenece simultáneamente a diferentes grupos donde manifiesta sus intereses, motivaciones y aptitudes, y que le permiten ser quien es y manifestarse como es.

El adolescente, por sus características, ya anticipadas en otras unidades anteriores, se encuentra en una etapa de transición entre su desarrollo infantil y adulto, y entre otras consideraciones va a tener que asumir las propias responsabilidades derivadas de su ese futuro rol adulto, por lo que se puede considerar imprescindible como parte de la formación en la educación secundaria obligatoria proporcionar experiencias que permitan desarrollar sus habilidades sociales para optimizar sus posibilidades de éxito en las siguientes etapas de desarrollo, de las cuales va a formar parte el desarrollo vocacional, y la inserción laboral.

Uno de los mecanismos que nos permiten afrontar estas habilidades sociales es precisamente la puesta en práctica de determinadas actuaciones o programas a través del Plan de Acción Tutorial.

Por otra parte, numerosas investigaciones han demostrado la estrecha relación entre funcionamiento social y personal, en cuanto a la influencia de las experiencias a las que se enfrenta el adolescente en la formación del autoconcepto y manifestación de su autoestima, así como entre un buen nivel de estas variables emocionales y un buen nivel de madurez para el desarrollo de la carrera.

Consideramos, pues que a través de dos sesiones, es posible incidir en algunos aspectos más relevantes de las habilidades sociales, y que sin duda alguna esta unidad aportará calidad personal al adolescente, que previamente a través de las unidades anteriores ha aclarado tanto sus aptitudes como sus intereses, valores y motivaciones, lo que permite apoyarnos en estas variables eminentemente personales para lograr un encaje de las cualidades del individuo en los grupos de los que forma parte de una forma constructiva y eficiente.

Es ésta una unidad, cuyas actividades permiten el trabajo en grupo como metodología idónea y la representación de situaciones a modo de dramatización o role-playing, de tal manera que los contenidos que se exponen son difundidos mediante aprendizaje directo fruto de la reflexión de conceptos y procedimientos, así como mediante aprendizaje observacional de otros modelos iguales al sujeto en cuanto a momento psicoevolutivo.

OBJETIVOS

- 1.- Valorar el grupo de iguales como instrumento de participación y expresión social de intereses y motivaciones propias.
- 2.- Mejorar la contribución del individuo a la actividad y metas del grupo.

3.- Solucionar conflictos a través del análisis de los mismos en el grupo.

4.- Conocer diferentes maneras de comunicar motivaciones y opiniones en un grupo.

5.- Mejorar la expresión personal de motivaciones y opiniones en un grupo.

6.- Conocer y practicar diferentes derechos personales básicos como sujetos pertenecientes a un grupo.

CONTENIDOS

Conceptos

- Roles individuales y su influencia en el grupo.
- Comunicación pasiva, agresiva y asertiva.
- Derechos personales y habilidades sociales.

Procedimientos

- Práctica de estrategias de contribución a metas de un determinado grupo, como puede ser el grupo – clase.
- Adopción de decisiones grupales como fruto del debate y consenso.
- Análisis de causas y consecuencias de los conflictos en el seno de los grupos.
- Determinación de diferentes estilos comunicativos.
- Práctica del estilo asertivo de comunicación como medio de expresión personal de opiniones y motivaciones y del ejercicio de derechos.

Actitudes

- Valoración de las decisiones grupales como medio de participación social e institucional de las propias opiniones y motivaciones.
- Satisfacción personal por la pertenencia a un grupo.
- Contribución y actitud activa en el funcionamiento de los grupos en función de las capacidades, intereses y motivaciones del individuo.
- Valoración de la asertividad como capacidad efectiva de defensa social de las propias opiniones y motivaciones, y como intento de cohesión y consenso en la adopción de decisiones grupales.

TEORÍA ASOCIADA A LA UNIDAD

Podemos definir las habilidades sociales como conjunto de comportamientos interpersonales complejos, que incluyen cogniciones, emociones y aspectos verbales y no verbales que permiten una adecuada interacción entre los componentes de un determinado grupo (Magaz y García, 1999).

El término de habilidades hace referencia a una serie de procedimientos y estrategias que pueden y deben ser aprendidos por el individuo a través de los distintos principios clásicos y tradicionales del aprendizaje.

Las habilidades sociales pueden considerarse tal y como señalábamos en la justificación de la Unidad, estrategias o procedimientos que permiten el éxito del individuo en su funcionamiento interpersonal, y por tanto como cualquier contribución al éxito personal determina una relación estrecha con su autoconcepto y autoestima, y permite definir de manera

adecuada la expresión de sus aptitudes, motivaciones e intereses al servicio de la consecución de metas dentro del proyecto de vida del sujeto.

La teoría del desarrollo de la carrera (Pelletier, 1983, citado por Sánchez, 2004) expone la tarea autoorientadora del propio individuo en el marco del logro de sus metas, a través del conocimiento de sus propias potencialidades y debilidades frente a los requisitos para el logro efectivo de estas metas, y señala la necesidad de definir estrategias para reducir esta distancia. Una de estas estrategias es el desarrollo y práctica de habilidades sociales, ya que el trabajo en equipo constituye hoy día un requisito indispensable para el desarrollo de cualquier puesto de trabajo, siendo por ello deseable la posesión del sujeto de una serie de habilidades de participación en el propio grupo de forma activa y asertiva que asegure la contribución al mismo desde el respeto a las características y habilidades personales del sujeto y del resto de componentes del grupo.

Por otra parte, la conducta asertiva, en definitiva, hace referencia a la libertad del individuo para tomar decisiones, por lo que la posesión de la habilidad de practicar este estilo de comunicación, sin duda alguna será un buen exponente del indicador de desarrollo vocacional relacionado con la madurez vocacional. Así mismo, la práctica de esta conducta asertiva conlleva el ejercicio de una serie de derechos como son pensar de forma independiente, a opinar de manera distinta a los demás, a expresar nuestras propias opiniones y sentimientos, a no saber o no entender algo, a equivocarnos o hacer las cosas de manera imperfecta, a preguntar y aclarar las dudas que tengamos sobre cualquier fenómeno o situación que nos afecte, a realizar críticas con respeto y consideración, a aceptar críticas y rechazarlos si no son ciertas, a rechazar peticiones, a considerar la importancia que tienen las cosas o a cambiar de opinión.

De todos estos derechos, hemos considerado como más importantes para el adolescente una vez identificada y practicada la conducta asertiva, el poder negarse a aceptar propuestas, la capacidad de criticar de forma responsable, la habilidad para rechazar críticas injustas, la capacidad para expresar las propias opiniones, creencias y sentimientos, aún cuando el resto de componentes de un grupo no estén de acuerdo con las propias ideas del sujeto, el derecho a hacer peticiones y solicitudes así como el derecho a formular aclaraciones.

La unidad comienza determinando la posibilidad de llegar a acuerdos sobre normas de funcionamiento en los grupos, considerando las normas como fundamentales para la buena organización y funcionamiento de los grupos. Continúa con la necesidad de colaboración y aportación de todos los miembros de acuerdo con sus características, para posteriormente definir el estilo de comunicación asertiva y proporcionar oportunidades de detección y práctica de la misma, previamente a la propuesta de práctica de derechos relacionados con las habilidades sociales.

IMPLICACIÓN CURRICULAR

En esta unidad por los contenidos que se incluyen se puede considerar que las áreas de Lengua Castellana y Literatura, por una parte, y especialmente en todo lo que afecta a contenidos relacionados con la expresión y comprensión de mensajes orales y escritos, desarrollo de vocabulario, o utilización de diferentes formas de expresión (diálogo, dramatización), puede ser idóneas para desarrollar y reforzar algunos de los contenidos y actividades.

También las Ciencias Sociales en todo lo que afecta a la importancia de los grupos para la participación de los individuos en la sociedad a través de las instituciones representativas,

especialmente a nivel procedimental pueden emplear algunos de los contenidos para desarrollar los conceptos, procedimientos y actitudes propios del área.

Y, como en anteriores unidades, se puede desarrollar y está preparada para su imbricación en las horas de tutoría lectiva, de acuerdo con los principios que inspiran el programa en cuestión.

DURACIÓN

2 sesiones de 50 minutos cada una.

OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES, REQUISITOS Y DURACIÓN

ACTIVIDAD N°	OBJETIVOS	REQUISITOS	DURACIÓN
1*	Valorar la necesidad de llegar a acuerdos sobre la organización de los grupos como contribución esencial para su funcionamiento.	Actividad individual en su inicio y grupal para su continuación. Al final los distintos grupos comentarán sus resultados.	5 minutos elaboración individual y 10 minutos elaboración grupal. 5 minutos el comentario general.
2*	Estimar la necesidad de la colaboración activa en las tareas grupales.	Actividad grupal. Se necesitan varias hojas de papel que facilitará el profesor. Al finalizar los diez minutos, el profesor comprobará la capacidad de vuelo de los aviones realizados por los grupos anulando todos aquellos que no vuelen.	10 minutos el desarrollo de la tarea grupal. El análisis con la participación del portavoz y del participante de cada grupo 15 minutos.

3	Conocer las características de los componentes de los grupos y su contribución personal al funcionamiento del mismo. Definir la función del propio alumno.	Actividad individual en su inicio, grupal en su continuación y finalmente se comenta la actividad elaborada por los diferentes grupos.	5 minutos la actividad individual, 10 minutos la actividad grupal y 5 minutos el comentario general.
4	Valorar la capacidad del propio grupo para solucionar los conflictos existentes en su seno.	Actividad grupal. Al final los diferentes grupos comentarán el problema analizado y las soluciones propuestas.	10 minutos la actividad grupal y 10 minutos el debate en la clase.
5*	Determinar el estilo de comunicación empleado en diferentes situaciones habituales y su alternativa asertiva.	Actividad individual en su inicio, después se comenta en grupo, y al final se presentan los resultados a la clase. A juicio del profesor será posible dramatizar algunas de las situaciones expuestas.	8 minutos la actividad individual, 12 minutos la actividad en el grupo y 15 minutos la actividad general.
6*	Conocer las características de los diferentes estilos de comunicación.	Actividad grupal.	10 minutos.
7*	Diseñar respuestas asertivas empleando determinados derechos (preguntar, hacer peticiones, manifestar opiniones, y expresar sentimientos).	Actividad grupal. Al finalizar se dramatizarán por los distintos grupos las respuestas. Se tendrá especial cuidado que en la presentación de la respuesta por parte de los grupos se asegure la justificación razonada de la expresión del sujeto y el respeto de los derechos de los demás.	20 minutos

8*	Diseñar respuestas asertivas empleando determinados derechos (opinar diferente, criticar y rechazar críticas).	Actividad grupal. Al finalizar se dramatizarán por los distintos grupos las respuestas. Se tendrá especial cuidado que en la presentación de la respuesta por parte de los grupos se asegure la justificación razonada de la expresión del sujeto y el respeto de los derechos de los demás.	20 minutos
----	--	--	------------

Todas estas actividades se proponen como hemos adelantado en la introducción, de manera que el profesor o profesora encargado de llevarlas a cabo, en su mayor parte en la tutoría lectiva, pueda seleccionar en la sesión prevista para el desarrollo de la Unidad aquellas que considere de mayor interés, especificando mediante un asterisco junto al número de unidad aquellas que se consideran prioritarias e imprescindibles para el logro de los objetivos de la unidad, pudiendo en función del tiempo disponible realizar un número mayor o menor del resto de actividades.

ACTIVIDADES

Si te has dado cuenta, muchas veces, en la clase se crean situaciones ciertamente desagradables entre el profesorado y el grupo-clase, que no sólo afectan a la relación profesor – alumnos/as que participan en estas situaciones, sino que se extienden a la relación entre el alumnado del aula, que provocan malestar, en ocasiones desconfianza, y muchas veces insatisfacción con el clima de la clase, y que la mayoría de las ocasiones afecta negativa al aprendizaje escolar.

Estas situaciones, que son frecuentes en las aulas de los institutos, se mantienen porque el adolescente rechaza la autoridad del adulto y desea marcar la relación adolescente-adulto imponiendo sus propias reglas, y refleja en muchos casos una relación familiar disfuncional en la que el estilo educativo en la familia falla en afecto, comunicación o exigencia.

Habría que decir que si queremos que un grupo funcione no sólo son necesarias las normas, sino que están son imprescindibles, ahora bien, las normas deben ser claras, negociadas, consensuadas, democráticas y que permitan al grupo conseguir sus objetivos: en el caso del aula, el aprendizaje escolar y la convivencia. Para ello, las normas no deben limitar el crecimiento de la autonomía del adolescente, pero sí acotarlo y dirigirlo de forma coherente al establecimiento de una sociedad más justa y solidaria, de la que el adolescente forma parte.

1.- De acuerdo con el texto anterior, ¿crees que son necesarias las normas? ¿Por qué?

Aquí tienes un listado posible de normas de clase que permite un mejor funcionamiento de la misma, creando un clima positivo de trabajo, compañerismo y convivencia. Tu tarea consiste en decidir, en grupo cinco normas dentro de las que te ofrecemos, que creas más importantes para lograr ese clima positivo de la clase:

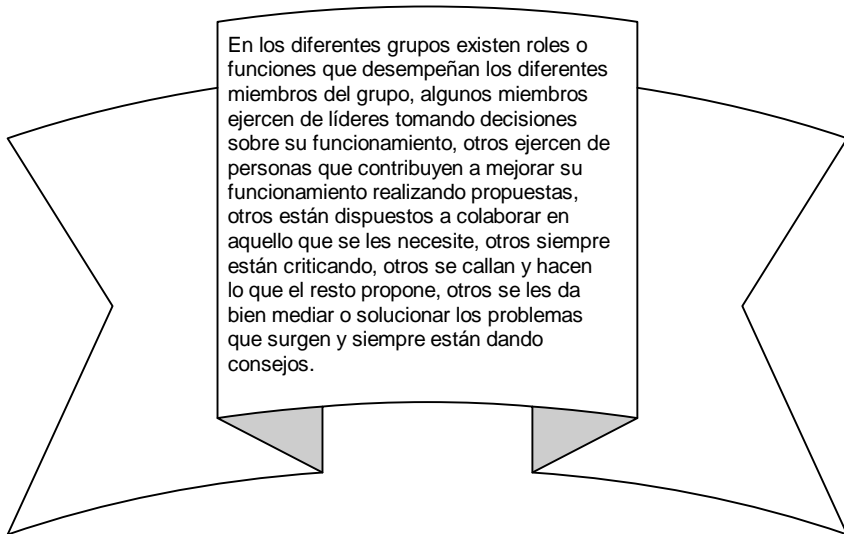
ESCUCHAR CON ATENCIÓN CUANDO HABLA EL PROFESOR/A
ESTAR SENTADO EN SU SITIO CUANDO ENTRA EL PROFESOR
TENER SIEMPRE EL MATERIAL NECESARIO PARA CADA ASIGNATURA EN LA MESA
LEVANTAR LA MANO ANTES DE HABLAR EN PÚBLICO Y PARTICIPAR
SI HABLAS CON EL COMPAÑERO/A, HACERLO EN VOZ BAJA NO MOLESTANDO AL RESTO
ESPERAR AL DESCANSO O A LA SALIDA PARA HABLAR CON ALGÚN COMPAÑERO
NO HACER CASO A LOS ALUMNOS/AS QUE HABITUALMENTE INTERRUMPEN LA CLASE
RESPETAR A TODOS LOS COMPAÑEROS/AS INDEPENDIENTE DE SU SEXO U ORIGEN
AYUDAR A LOS COMPAÑEROS/AS EN QUE MÁS DIFICULTADES TIENEN
ESPERAR A QUE EL PROFESOR/A LO INDIQUE ANTES DE PREGUNTAR DUDAS
NO TIRAR PAPELES AL SUELO
NO PINTAR LAS MESAS, SILLAS NI LAS PAREDES DEL AULA
MANTENER LA CLASE LIMPIA, LIMPIANDO LA SUCIEDAD ANTES DE SALIR
COMENTAR EN CASA LAS ACTIVIDADES QUE HACEMOS EN LA ESCUELA
HACER LOS DEBERES TODOS LOS DÍAS
SI SE TIENE UN PROBLEMA CON UN COMPAÑERO/A, DIALOGAR PARA SOLUCIONARLO
COMENTAR AL PROFESORADO CUALQUIER PROBLEMA DE CONVIVENCIA

2.- En grupos, vais a realizar durante diez minutos cuantos aviones de papel podáis, ganando el equipo o grupo que más aviones presente al finalizar el tiempo previsto, con la condición de que mantengan el vuelo. Cada grupo tendrá obligatoriamente un capataz, un portavoz y un observador, que elegirá en los momentos iniciales cada grupo. El capataz dirigirá el trabajo del equipo. El observador no podrá intervenir en la realización de la actividad, y al finalizar la misma saldrá fuera del aula, junto con el resto de observadores, mientras los portavoces analizan el trabajo desarrollado y explican cómo se

han organizado y cómo hubieran mejorado la actividad si hubieran sido los capataces.

Al finalizar la intervención de los portavoces, los observadores volverán al aula y explicarán su valoración sobre el desarrollo de la actividad y cómo la hubieran mejorado ellos, si hubieran sido los capataces.

Nº GRUPO	Nº AVIONES	PORTAVOZ	OBSERVADOR



3.- Señala ejemplos de frases o hechos de los siguientes roles o papeles dentro de un grupo:

ROL O PAPEL	EJEMPLO
Líder	
Valiente	
Reflexivo	
Tímido	
Colaborador	
Crítico	
Impulsivo	

Pasota	
Despistado	
Agresivo	

¿En cuáles de los roles anteriores te encuadrarías tú?

¿Están de acuerdo tus compañeros/as con tu valoración?

Si no están de acuerdo tus compañeros/as, ¿cuál es su opinión?

4.- En grupos vais a analizar el principal problema que creáis que afecte a vuestra clase, indicando quién son los responsables del mismo, la causa y qué haríais para solucionarlo.

PROBLEMA	RESPONSABLE	CAUSA/S	SOLUCIÓN

La comunicación que establecemos con otros u otras personas tiene varias modalidades. Algunas veces actuamos de forma agresiva, intentando imponer nuestros deseos o rechazando sin motivo alguna de las propuestas que nos hacen. Otras veces no queremos problemas y evitamos dar razones para negarnos a realizar algo que nos proponen, o las aceptamos aunque no nos apetezca tomar parte de alguna situación, decimos entonces que actuamos de forma PASI VA. Por último, hay ocasiones en que somos capaces de defender nuestros derechos y damos razones para negarnos a aceptar propuestas, o manifestamos nuestras opiniones en público respetando las del resto de personas intervinientes en una situación social, llamando a esta actitud ASERTI VA.

Por ejemplo, si ante una propuesta de quedarte sin recreo por una sanción que te impone de forma injusta el profesor dices: <<Pues no voy a quedarme en la clase, porque yo no he hecho nada>> estaríamos ante una actitud AGRESI VA. Si nos quedamos sin rechistar, actuaríamos de forma PASI VA. Mientras que si decimos: <<Voy a quedarme por respeto, pero quiero manifestar que no he tenido ninguna implicación en los hechos que han dado origen a la sanción y quiero manifestar mi malestar por la injusticia de la sanción impuesta>>, estaríamos actuando de forma ASERTI VA.

5.- En los grupos, normalmente, se suelen dar ejemplos de los tres tipos de conductas que aparecen reflejadas en el cuadro anterior: agresivas, pasivas y asertivas. Aprender a ser asertivo no es fácil, pero hay que intentarlo porque de esa manera serás respetado y conseguirás satisfacción por lograr comunicaciones más sinceras y maduras. A continuación te ponemos varios ejemplos; tu tarea sería identificar que tipo de comunicación se da (agresiva, pasiva o asertiva) y cómo la cambiarías en el caso de que no sea asertiva.

EJEMPLO	TIPO DE COMUNICACIÓN	¿CÓMO PASARLA A ASERTIVA?
Te he dicho una y mil veces que no irás a la fiesta con ese vestido tan corto, y punto.		
No puedo jugar al fútbol, mi padre me ha castigado sin salir por suspender seis asignaturas y no veas que mala leche gasta, así que ni me atrevo a proponerlo.		
Yo no voy a ver películas de dibujos animados, eso es de niños pequeños.		
Ya sabemos que el Bossi le está amenazando a Jaime, pero cualquiera dice nada, con lo bruto que es, además hay gente de su banda por todo el Instituto.		
No me he portado nada bien a lo largo del trimestre pasado, tampoco he hecho mucho por aprobar la asignatura, pero creo que el exámen me salió algo mejor que el 2 que me ha puesto usted, por lo que le agradecería que me explicara la razón de su calificación.		

<p>Me das vergüenza mamá, siempre tienes que estar metiendo las manos en el bolsillo del pantalón cuando llego de casa, ¿qué esperas encontrar?. Un día me voy a ir y no voy a volver.</p>		
<p>Me molesta mucho que me quites los libros o el cuaderno, es una broma que yo considero pesada, porque yo respeto que tú no vengas a clase con el objetivo de aprender o que quieras pasártelo bien, pero con el material de los compañeros me parece un poco abusivo por tu parte, así que por favor, si sabes algo de mis libros o quién lo ha cogido, te agradecería que me lo devolvieras o me indicaras donde están y no vuelvas a repetir la experiencia. Gracias.</p>		
<p>Estoy harto de que me eche el profesor de Lengua, la próxima vez que lo haga, lo voy a grabar con el móvil, para enseñárselo luego a mis viejos y vean lo desagradable que es este tío.</p>		

6.- A continuación tienes una tabla con una serie de huecos, y la segunda tiene información sobre los diferentes tipos de comunicación descolocada. Se trata de que en la primera tabla coloques en su orden los diferentes rasgos que definen la comunicación agresiva, pasiva y asertiva.

	INHIBIDO	ASERTIVO	AGRESIVO
CARACTERÍSTICAS			
CONSECUENCIAS POSITIVAS			
CONSECUENCIAS NEGATIVAS			

	INHIBIDO	ASERTIVO	AGRESIVO
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta los derechos del otro - Comportamiento adecuado a sus objetivos - Confianza en sí mismo - Expresivo - Elige por si mismo 	<ul style="list-style-type: none"> - No ha de enfrentarse a problemas de demás - Alivio ansiedad ante situación - Agradable para los demás 	<ul style="list-style-type: none"> - No respetan sus derechos - Se aprovechan de él - No consigue sus objetivos - Deja a otros elegir por él
CONSECUENCIAS POSITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos de evitación por parte de otros - Relaciones poco duraderas e insatisfactorias - Imagen pobre de si mismo, sentimientos de culpa y soledad 	<ul style="list-style-type: none"> - No siempre consigue sus metas - Renuncia a conseguir objetivos que no dependen de él - Da sus opiniones sin intentar convencer 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor satisfacción consigo mismo y con los demás - Resuelve problemas - Crea y fabrica oportunidades - Bueno para sí y para los demás
CONSECUENCIAS NEGATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Falta autoconfianza - No le tienen en cuenta - Sentimientos de culpa, ansiedad y baja autoestima - Estallido de ira - Pierde oportunidades - No buenas relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos de poder momentáneos - Falta oposición por parte de los demás - Consigue objetivos que no dependen sólo de él 	

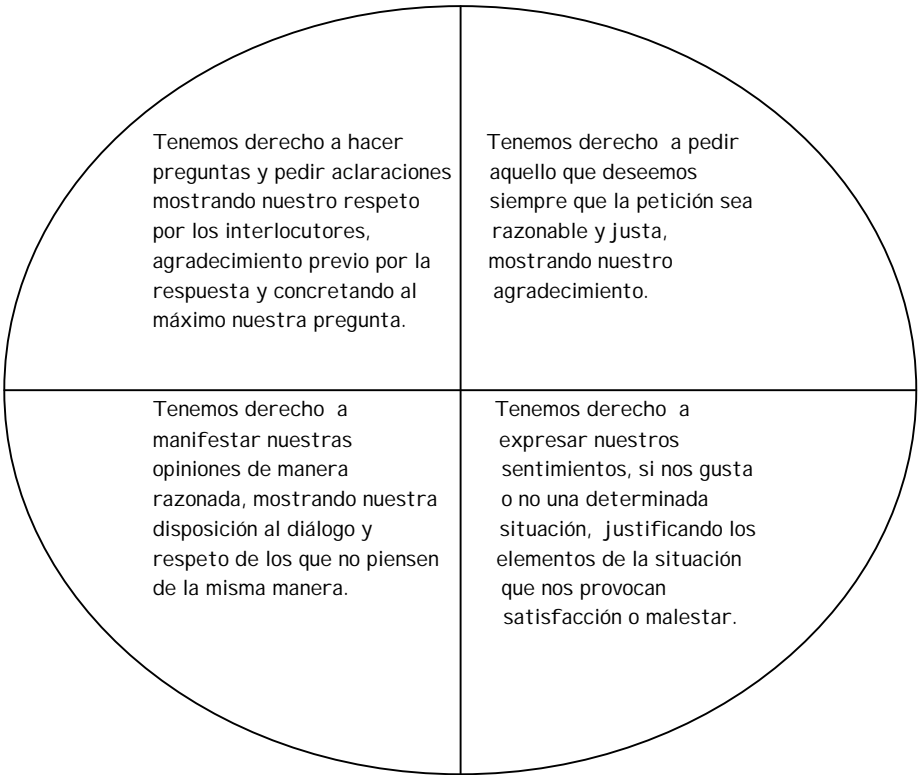
Hay una serie de habilidades que deberíamos aprender y practicar con frecuencia para mejorar las relaciones entre amigos, familiares y compañeros del colegio. Estas se refieren a actuaciones que permiten ejercer nuestros derechos respetando las opiniones del resto de personas que estén participando junto a nosotros de una determinada situación. Estas habilidades son entre otras:

- **El derecho a decir NO, argumentando nuestras razones**
- **El derecho a no entender algo y hacer preguntas**
- **El derecho a hacer peticiones**
- **El derecho a expresar las propias opiniones y sentimientos**
- **El derecho a criticar**
- **El derecho a rechazar críticas injustas**
- **El derecho al respeto independientemente de nuestras opiniones**

Si algo no nos gusta o no deseamos realizar alguna actividad que otros nos propongan TENEMOS DERECHO A DECIR FIRMEAMENTE NO, justificando nuestro respeto porque otros tomen decisiones que a nosotros no nos gusten o no estemos de acuerdo y señalando que en ese momento determinando no nos apetece o simplemente no deseamos compartir, realizar o colaborar con una determinada actividad.

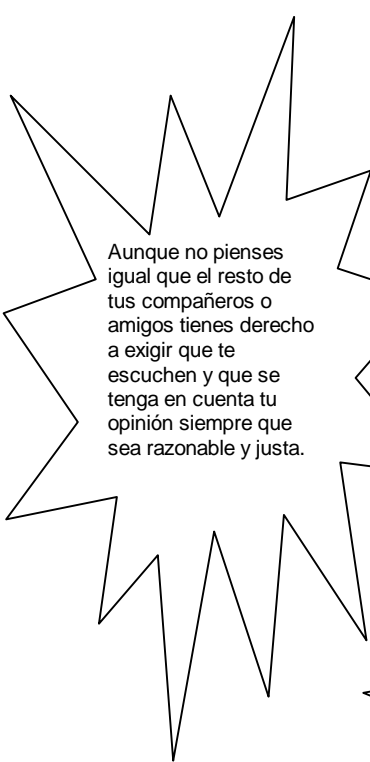
Ejemplo: <<No, gracias, no deseo fumar un cigarrillo, no me importa que tú o vosotros fumes/fuméis, pero ni me siento mayor ni más pequeño por fumar o no fumar, no me apetece, y por otra parte no quiero que mis manos huelan a tabaco o que se quede en mi boca el sabor del cigarrillo, prefiero el que deja una bebida de naranja o de limón, de verdad, gracias.>>

6.- Poned en grupo un ejemplo de una situación en la que os hubiera gustado haber dicho NO, y habéis cedido por la presión del grupo, y cómo deberías haber actuado, y otro ejemplo en el que habeis dicho NO a alguna propuesta de alguna persona o grupo. Podéis inventar las situaciones:

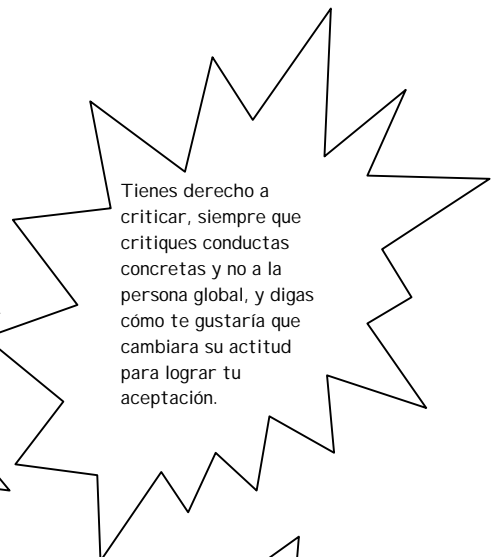


7.- Trata siguiendo los consejos que aparecen en el círculo anterior de responder de forma hábil a estas situaciones:

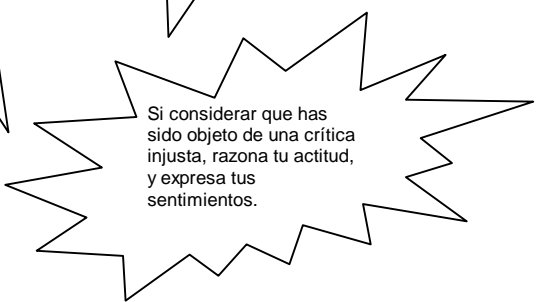
SITUACIÓN	SOLUCIÓN HABILIDADOSA O ASERTIVA
Estás en clase de ciencias sociales, y estáis estudiando el arte islámico, y te has desconcentrado de la explicación del profesor cuando explicaba las funciones y las partes de una mezquita, ¿cómo pedirías que te repitieran la explicación?	
Has faltado a una clase de física y química, y no tienes los apuntes que se dieron ese día, ¿cómo se los pedirías a un compañero/a de clase?	
No estás del todo de acuerdo con la decisión de la Asociación de Alumnos de hacer una huelga por motivos de la no existencia de calefacción, ¿cómo expondrías tu oposición a la propuesta de huelga?	
Un compañero/a ha estado todo el rato en una fiesta con otros amigos/as en lugar de estar junto a ti, y tú sientes bastante malestar por este hecho, ¿cómo se lo manifestarías?	



Aunque no pienses igual que el resto de tus compañeros o amigos tienes derecho a exigir que te escuchen y que se tenga en cuenta tu opinión siempre que sea razonable y justa.



Tienes derecho a criticar, siempre que critiques conductas concretas y no a la persona global, y digas cómo te gustaría que cambiara su actitud para lograr tu aceptación.



Si consideras que has sido objeto de una crítica injusta, razona tu actitud, y expresa tus sentimientos.

8.- Igual que en la actividad anterior, trata de responder de forma asertiva a las situaciones que se proponen:

SITUACIÓN	SOLUCIÓN HABILIDOSA O ASERTIVA
<p>Estáis organizando un plan de limpieza de la clase, y tú crees que deben ser dos personas las responsables semanales de la limpieza del aula, mientras que el resto dice que solamente exista un responsable semanal y que te calles, que ya te han escuchado y nadie está de acuerdo. Señala qué intervención realizarías para expresar tu opinión y exigir el respeto a tu propuesta.</p>	
<p>No estáis de acuerdo con el entrenador de jockey y los resultados no están siendo buenos a lo largo de la liga. Señala cómo realizarías la crítica a la labor del entrenador.</p>	
<p>Te han acusado injustamente de haber traicionado a tu mejor amigo/a por haberle quitado la chica / el chico. Defiende de qué manera te defenderías de esta crítica.</p>	

EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES PREVIAS

A continuación, te vamos a pedir tu opinión acerca de algunas consideraciones con respecto a los contenidos de las tres Unidades anteriores del programa, que se han desarrollado a lo largo de cinco sesiones. Contesta con sinceridad, pues tus valoraciones son importantes para comprobar el grado de utilidad de nuestro trabajo y, por otra parte nos permitirá ir mejorando las actividades y propuestas. Puedes contestar poniendo una cruz en las opciones de respuesta que consideres más adecuada.

1.- Las explicaciones del profesor o del monitor en cada caso han sido:

- a) Claras y muy interesantes**
- b) Medianamente interesantes**
- c) Confusas y poco interesantes**

2.- Considero que los textos que acompañan a las actividades han sido:

- a) Muy útiles**
- b) Útiles**
- c) Poco útiles**
- d) Nada útiles**

3.- Las actividades propuestas me han parecido:

- a) Muy útiles e interesantes**
- b) Útiles y algo interesantes**
- c) Poco útiles**
- d) Nada útiles y sin ningún interés**

4.- Las actividades realizadas:

- a) Me han servido para conocerme mejor y actuar mejor
- b) Son interesantes pero no he conseguido desarrollar ninguna habilidad de mejora personal
- c) No me han servido para nada y carecen de interés personal

5.- La mejor o mejores actividad/es hasta ahora ha o han sido:

6.- La peor o peores actividad/es hasta ahora ha o han sido:

7.- Sugerencias para futuras actividades:

4.- El sistema educativo, estructura, etapas y niveles.



4.- El sistema educativo, estructura, etapa y niveles

JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo español está actualmente en plena reforma, si bien, la estructura básica es la misma que se derivó de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

En cualquier programa de Orientación Profesional se incluye como elemento imprescindible el conocimiento de la oferta educativa y la estructura del mercado laboral de la zona de referencia para el sujeto al que se dirigen las actuaciones del programa. Es lo que se denomina conocimiento del entorno.

Es evidente, que a los estudiantes de secundaria los aspectos relacionados con el conocimiento del entorno que más le interesan es precisamente la oferta que el sistema educativo les ofrece en los sucesivos cursos de secundaria, en un principio, y posteriormente, la oferta postobligatoria existente en el entorno cercano, bien bachillerato o bien formación profesional, aunque no exclusivamente, pues existen algunas otras posibilidades como los estudios de artes aplicadas, los estudios musicales o los estudios de idiomas, e incluso algunos estudios no regulados como pueden ser los de azafata, detective privado u otros similares de demanda social pero sin regular de forma oficial.

Una buena elección académico – profesional viene determinada, en parte por un buen conocimiento de las alternativas educativas o profesionales, y el ajuste de estas alternativas con las capacidades, intereses o motivaciones propias. Quizá sea el cuarto curso de secundaria, el nivel fundamental donde la elección de itinerario que se realice en el mismo en función de las troncales y opciones de las materias comunes que se elijan determina la elección posterior de la

modalidad de bachillerato o de un determinado ciclo formativo de grado medio; por ello la orientación académica y profesional en cursos anteriores, es decir en segundo y tercer curso de ESO es crucial para que el alumno o alumna elija de forma responsable, teniendo en cuenta las consecuencias de las elecciones que haga en el cuarto curso.

Es ésta una unidad que se basa fundamentalmente en el trabajo de investigación y reflexión por parte del alumnado, y que requiere dos sesiones, una de introducción de las actividades, y de formación de los equipos de trabajo que realizarán en el intervalo entre las dos sesiones dedicadas a la Unidad esa búsqueda de información necesaria para la resolución de las tareas propuestas en cada una de las actividades.

Para la resolución de los retos que exigen las actividades relacionados con la búsqueda de información, bien pueden recurrir a Internet, a material de orientación existente en la Biblioteca o personalmente al despacho del Orientador u Orientadora del centro, incluso se puede proporcionar material por parte del Departamento de Orientación para el trabajo de estas informaciones, pudiendo requerir si la programación lo permite una tercera sesión intermedia entre la explicación de las actividades y la presentación de resultados.

Para el desarrollo de las actividades de esta sesión, será preciso tener en cuenta algunas de las reflexiones realizadas en las unidades previas relativas al autoconocimiento de capacidades y potencialidades del sujeto.

OBJETIVOS

1. Dar a conocer la estructura actual del sistema educativo en sus enseñanzas obligatorias y postobligatorias.
2. Realizar decisiones referentes a las posibilidades del cuarto curso de la educación secundaria obligatoria.
3. Buscar y sintetizar información relacionada con la oferta de niveles posteriores a la educación secundaria obligatoria.
4. Conocer las modalidades y asignaturas específicas de cada una de ellas en el bachillerato.
5. Conocer la estructura de la formación profesional específica y algunos de sus ciclos formativos, especialmente los ciclos de grado medio.
6. Tener en consideración algunas enseñanzas especiales (artísticas, deportivas o de idiomas) conociendo su acceso y estructura básica.

CONTENIDOS

Conceptos

- a. Estructura del sistema educativo: enseñanzas generales y especiales, educación básica y obligatoria y educación postobligatoria, niveles, acceso y promoción.
- b. Áreas comunes, troncales y optativas en cuarto de ESO
- c. Modalidades de Bachillerato. Materias comunes y de modalidad en el Bachillerato. Salidas.

- d. Estructura de la formación profesional. Familias profesionales. Ciclos de grado medio y ciclos de grado superior. Módulos de los ciclos formativos.
- e. La Garantía Social.
- f. Enseñanzas especiales: artísticas, deportivas, idiomas, adultos.

Procedimientos

- a. Realización de itinerarios en función de diferentes intereses y motivaciones en el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria.
- b. Búsqueda de información de centros donde se cursan determinadas modalidades de Bachillerato.
- c. Búsqueda de información de centros que impartan formación profesional y determinación de los ciclos formativos que imparten.
- d. Búsqueda de información de centros que impartan programas de garantía social y determinación de perfiles que imparten.
- e. Realización de una síntesis de toda la información recogida a lo largo de la unidad.

Actitudes

- a. Interés y curiosidad por la búsqueda de información relacionada con la oferta educativa cercana al entorno de residencia del sujeto.
- b. Superación personal y aspiración a mejorar la formación personal.
- c. Colaboración con otros compañeros y compañeras en la elaboración de la información relacionada con los requisitos de las actividades.

TEORÍA ASOCIADA A LA UNIDAD

En esta unidad se trabajan las diferentes etapas y niveles del sistema educativo. Según el artículo 3 del capítulo 2 de la Ley Orgánica de Educación, las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas y Enseñanzas universitarias. La educación primaria y la secundaria obligatoria constituyen la educación básica, que abarca diez años, entre los seis y dieciséis años (pudiendo permanecer hasta la finalización del curso en que cumplen los dieciséis años, siendo obligatoria y gratuita para todas las personas.

La educación secundaria postobligatoria está constituida por el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio, y las enseñanzas deportivas de grado medio.

La educación universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior, y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.

Las enseñanzas artísticas, de idiomas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial.

El sistema educativo tiene como principio básico la educación permanente, por lo que preparará al alumnado para aprender por sí mismos y facilitará a la población adulta el acceso a las diferentes enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras actividades y responsabilidades. De este principio se deriva que en nuestro alumnado hemos de fomentar la necesidad de recurrir a lo largo de su vida futura a periodos de formación intercalados con otros puramente profesionales.

Según el artículo 22, capítulo 3 de la Ley Orgánica de Educación, la finalidad de la educación secundaria obligatoria es lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico, desarrollar y consolidar hábitos de estudio y trabajo, prepararles para la incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos, prestando especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

El artículo 24 señala como materias de primero a tercero de ESO las Ciencias de la Naturaleza, la Educación Física, las Ciencias Sociales, la Lengua Castellana y Literatura, la Lengua extranjera, las Matemáticas, la Educación Plástica y Visual, la Música y las Tecnologías, y educación para la ciudadanía en uno de los cursos, además de la posibilidad de cursar alguna materia optativa, siempre que se cursen en primer y segundo curso dos materias como

máximo más que en el último ciclo de primaria. La Educación Plástica, Música y Tecnologías podrán agrupar su horario para impartirse sólo en algunos cursos.

En cuarto curso, según el artículo 25 de la citada Ley Orgánica de Educación, se señalan como materias comunes de cuarto curso de ESO: la Educación Física, la Educación ético – cívica, las Ciencias Sociales, la Lengua castellana y las Matemáticas así como una primera lengua extranjera y tres de estas de materias: Biología y Geología, Física y Química, Tecnología, Segunda Lengua Extranjera, Informática, Educación Plástica y Visual, Latín y Música, además de una o dos optativas. En este sentido, hay que tener en cuenta que actualmente las troncales existentes derivadas de las enseñanzas LOGSE son cinco, entre las que se eligen dos: Física y Química, Biología y Geología, Tecnología, Educación Plástica y Visual, y Música.

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria se realiza actualmente un Consejo Orientador sobre las decisiones que el equipo educativo juzga más adecuadas en función del proceso de aprendizaje y de las propias capacidades, intereses y motivaciones.

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria si ha superado todas sus áreas o le han quedado dos áreas como máximo pendientes, siempre que éstas no sean Lengua y Matemáticas a la vez, obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria, que permite al alumnado acceder al Bachillerato o a la Formación Profesional de Grado Medio, a las enseñanzas deportivas de grado medio o a las enseñanzas artísticas de grado medio.

En el caso de que el alumno o alumna no obtenga la titulación de Graduado en Educación Secundaria podrá cursar los denominados Programas de Garantía Social, en sus diferentes modalidades: iniciación profesional, talleres profesionales, formación – empleo y para acnees.

Estos programas no conducen a titulación alguna, únicamente permiten la obtención de un certificado y la posibilidad de presentarse a las pruebas de acceso a ciclos de grado medio teniendo en cuenta las calificaciones del programa. Con el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, estos programas darán paso a los Programas de Cualificación Profesional, regulados en su artículo 30, los cuales serán ofrecidos al alumnado mayor de dieciséis años sin posibilidades de obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, o excepcionalmente se podrán incorporar alumnos y alumnas con quince años, y constarán de módulos específicos relacionados con las cualificaciones más básicas del Catálogo Nacional de Cualificaciones, módulos generales que incluyan competencias básicas y que faciliten la transición del mundo académico al mundo laboral y módulos voluntarios (que serán obligatorios para el alumnado de 15 años) que permitan la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El Bachillerato, que requiere haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria está estructurado en torno a cuatro modalidades: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y de la Salud, y Tecnológico. Con la aprobación de la LOE, las modalidades se reducirán a tres: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnología. Como materias comunes de Bachillerato tenemos actualmente: la Lengua Castellana y Literatura, el Idioma extranjero, la Filosofía, la Educación Física (en primer curso) y la Historia de España (en segundo curso).

La LOE establece las siguientes materias comunes: Ciencias para el mundo contemporáneo, Educación Física, Filosofía y Ciudadanía, Historia de la Filosofía, Historia de España, Lengua Castellana y Literatura, e Idioma extranjero. Con el título de Bachiller será posible acceder a los ciclos formativos de formación profesional de grado superior, o a la Universidad previa superación de una prueba de acceso que consta de dos ejercicios con tres pruebas cada uno de ellos, computando la nota del ejercicio un 40% junto con la nota del expediente académico de bachillerato que supone un 60%.

Al finalizar los ciclos formativos de Grado Superior es posible acceder a determinados estudios universitarios en función del ciclo formativo cursado.

La Formación Profesional de Grado Medio también requiere el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y está estructurada en 22 familias profesionales con ciclos formativos entre un curso escolar y un trimestre, y dos cursos escolares de duración. Todos los ciclos están formados por varias asignaturas o materias denominadas módulos, siendo comunes el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), y el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) o prácticas reales en una empresa del sector profesional relacionado con el ciclo formativo.

Otras enseñanzas a las que pueden acceder los alumnos o alumnas con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria son las enseñanzas deportivas de Grado Medio, o las enseñanzas artísticas, entre las que se encuentran los ciclos de artes plásticas y diseño de Grado Medio.

Con dieciséis años cumplidos es posible acceder a los estudios de idiomas, en las escuelas oficiales de idiomas, siendo posible su adelanto a los catorce años, si el idioma al que se acceda es diferente del que se estudie en el Instituto.

Con el título de Bachiller se eximirá al alumnado de cursar el nivel básico del idioma que haya sido objeto de estudio a lo largo del bachillerato, pasando directamente al nivel intermedio. También se certificará oficialmente el nivel de idioma alcanzado por los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria y formación profesional, mediante pruebas homologadas.

Es posible simultanear las enseñanzas generales con los estudios de música y danza de grado elemental y profesional.

IMPLICACIONES CURRICULARES

Esta unidad se aplicará en horas de tutoría lectiva por su contenido y objetivos.

DURACIÓN

2 sesiones de 50 minutos, que pueden convertirse en tres sesiones, dejando una sesión intermedia de trabajo en grupos con los materiales que ofrezca el departamento de Orientación del centro.

OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES, REQUISITOS Y DURACIÓN

ACTIVIDAD Nº	OBJETIVOS	REQUISITOS	DURACIÓN
1	Reflexionar sobre el transcurso personal a lo largo del sistema educativo.	Preguntar previamente a la familia los centros donde ha cursado estudios el alumno y la razón de los cambios de centro, si se hubieran producido.	10 minutos

2	Recopilar las calificaciones obtenidas a lo largo de la educación secundaria obligatoria.	Actividad individual. Recordar al alumnado que traiga el día de la actividad boletines de notas anteriores si los tuviera.	15 minutos
3*	Diseñar itinerarios a corto plazo en función de las capacidades, intereses y motivaciones del alumno o alumna.	Actividad individual	5 minutos
4	Diseñar itinerarios a medio plazo en función de las capacidades, intereses y motivaciones del alumno o alumna.	Actividad individual	5 minutos
5*	Analizar una situación en función de la información que se ofrece.	Actividad individual en principio, posteriormente se trabajan los resultados en grupo y se comentan a la clase.	8 minutos individual y 10 minutos grupales
6	Análisis de decisiones en función de la información parcial que se ofrece.	Actividad individual en principio, posteriormente se trabajan los resultados en pequeño grupo y se comentan finalmente en el grupo clase.	8 minutos individual y 10 minutos grupales
7*	Búsqueda de información de centros educativos que reúnan una determinada característica (modalidades de Bachillerato).	Actividad grupal. Se necesitará búsqueda en Internet, en la biblioteca o material que proporcione el Orientador.	En función del ritmo del grupo, se puede dedicar una sesión a la búsqueda y la siguiente a la presentación de resultados, o dejar libertad para el trabajo del grupo por su cuenta.

8*	Búsqueda de información de centros educativos que reúnan una determinada característica (ciclos de formación profesional).	Actividad grupal. Se necesitará búsqueda en Internet, en la biblioteca o material que proporcione el Orientador.	En función del ritmo del grupo, se puede dedicar una sesión a la búsqueda y la siguiente a la presentación de resultados, o dejar libertad para el trabajo del grupo por su cuenta.
9*	Búsqueda de información de centros educativos que reúnan una determinada característica (módulos de determinados ciclos).	Actividad grupal. Se necesitará búsqueda en Internet, en la biblioteca o material que proporcione el Orientador.	En función del ritmo del grupo, se puede dedicar una sesión a la búsqueda y la siguiente a la presentación de resultados, o dejar libertad para el trabajo del grupo por su cuenta.
10*	Búsqueda de información de centros educativos que reúnan una determinada característica (Garantías Sociales, enseñanzas de adultos).	Actividad grupal. Se necesitará búsqueda en Internet, en la biblioteca o material que proporcione el Orientador.	En función del ritmo del grupo, se puede dedicar una sesión a la búsqueda y la siguiente a la presentación de resultados, o dejar libertad para el trabajo del grupo por su cuenta.

11*	Síntesis de la información trabajada a lo largo de la unidad e información complementaria.	Actividad grupal. Se necesitará búsqueda en Internet, en la biblioteca o material que proporcione el Orientador.	En función del ritmo del grupo, se puede dedicar una sesión a la búsqueda y la siguiente a la presentación de resultados, o dejar libertad para el trabajo del grupo por su cuenta.
-----	--	--	---

Todas estas actividades se proponen como hemos adelantado en la introducción, de manera que el profesor o profesora encargado de llevarlas a cabo, en su mayor parte en la tutoría lectiva, pueda seleccionar en la sesión prevista para el desarrollo de la Unidad aquellas que considere de mayor interés, especificando mediante un asterisco junto al número de unidad aquellas que se consideran prioritarias e imprescindibles para el logro de los objetivos de la unidad, pudiendo en función del tiempo disponible realizar un número mayor o menor del resto de actividades.

ACTIVIDADES

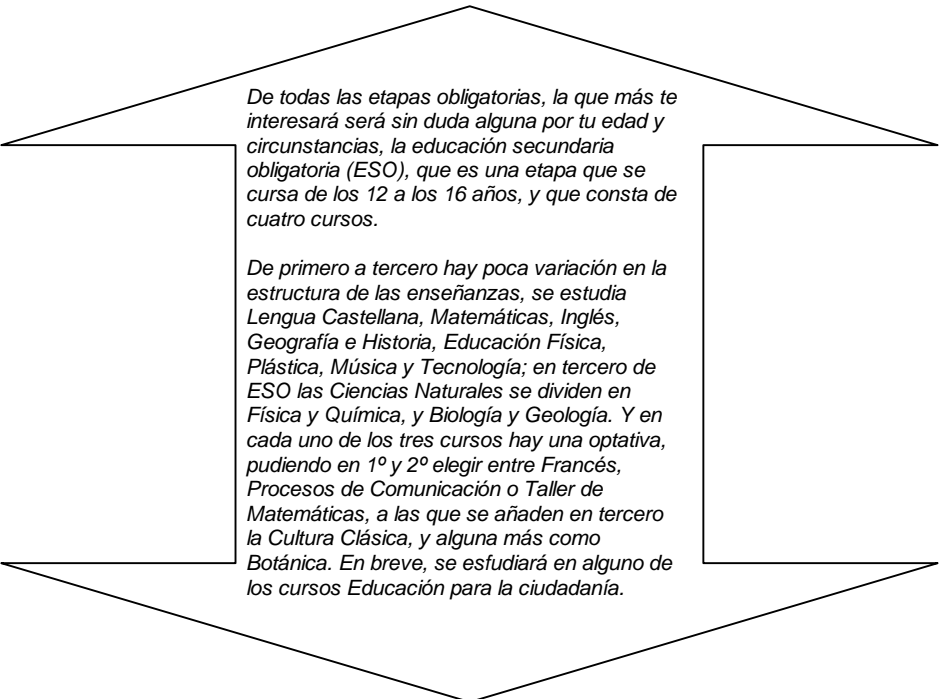
El sistema educativo español actual consta de las siguientes etapas básicas:

EDUCACIÓN INFANTIL 0-3 Y 3-6
EDUCACIÓN PRIMARIA 6-8 8-10 10-12 (6 CURSOS)
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (4 CURSOS)

Tanto la Educación Primaria como la Secundaria Obligatoria constituyen las enseñanzas obligatorias en nuestro país. El segundo ciclo de Infantil (3-6) se considera básico pero no obligatorio.

Una vez que uno finaliza la Educación Secundaria Obligatoria obtiene el título de **GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**, que permite el acceso bien al Bachillerato o bien a la Formación Profesional de Grado Medio, o cursar enseñanzas especializadas de idioma en las Escuelas Oficiales de Idioma, o de arte en los centros especializados.

1.- Señala en una especie de currículo, tus datos personales (nombre y apellidos, fecha de nacimiento, domicilio, teléfono, correo electrónico y en qué centro o centros has cursado cada una de las etapas básicas y obligatorias).



De todas las etapas obligatorias, la que más te interesará será sin duda alguna por tu edad y circunstancias, la educación secundaria obligatoria (ESO), que es una etapa que se cursa de los 12 a los 16 años, y que consta de cuatro cursos.

De primero a tercero hay poca variación en la estructura de las enseñanzas, se estudia Lengua Castellana, Matemáticas, Inglés, Geografía e Historia, Educación Física, Plástica, Música y Tecnología; en tercero de ESO las Ciencias Naturales se dividen en Física y Química, y Biología y Geología. Y en cada uno de los tres cursos hay una optativa, pudiendo en 1º y 2º elegir entre Francés, Procesos de Comunicación o Taller de Matemáticas, a las que se añaden en tercero la Cultura Clásica, y alguna más como Botánica. En breve, se estudiará en alguno de los cursos Educación para la ciudadanía.

2.- Señala las asignaturas que has cursado a lo largo de la educación secundaria obligatoria, y las calificaciones que has obtenido al finalizar cada curso hasta el momento.

En 4º ESO, se estructura el curso de tal manera que las elecciones que realices, en función de tus intereses y motivaciones, puedan dar pie a un itinerario determinado en las enseñanzas postobligatorias. En este curso se estudia:

LENGUA

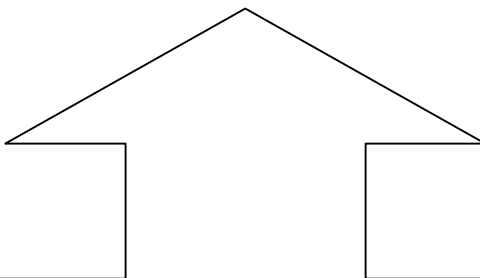
GEOGRAFÍA E HISTORIA

ÉTICA

INGLÉS

EDUCACIÓN FÍSICA

MATEMÁTICAS (dos opciones: A terminal y B para preparar estudios superiores)



En este curso se podrán elegir dos materias entre las siguientes (troncales):

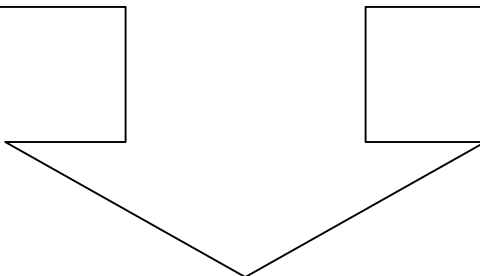
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA
FÍSICA Y QUÍMICA
PLÁSTICA
MÚSICA
TECNOLOGÍA

En breve, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE) serán tres las materias que se elijan entre las anteriores, a las que se añadirán como elegibles:

INFORMÁTICA
LATÍN
FRANCÉS

Actualmente se cursan dos materias optativas entre las que se encuentran el Francés, la Cultura Clásica, Procesos de Comunicación, Taller de Matemáticas,, materias de iniciación profesional entre las que se encuentra la Transición a la Vida Adulta y Activa.

Se puede repetir cada curso en una ocasión en estos momentos. Con la entrada en vigor de la LOE se permitirán únicamente dos repeticiones como máximo.



3.- Especifica a continuación cuál serían las materias que elegirías en función de tus intereses en 4º ESO, explicando la razón de tu elección.

Al término de la ESO, si se han superado todas las asignaturas o te han quedado excepcionalmente dos, siempre que no sean Lengua y Matemáticas simultáneamente, se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Con este título se puede acceder a Formación Profesional de Grado Medio, o al Bachillerato.

También es posible acceder a estudios de idiomas en las escuelas oficiales de idioma, o estudios deportivos o de artes plásticas y diseño.

El Bachillerato consta de dos cursos, y existen cuatro modalidades:

*ARTES
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
CIENCIAS NATURALES Y DE LA SALUD
TECNOLOGÍA*

Con la entrada en vigor de la LOE, se fusionarán las modalidades de Ciencias Naturales y de la Salud y Tecnología llamándose la nueva modalidad

CIENCIAS Y TECNOLOGÍA

En cada curso se estudian cuatro materias comunes, tres de modalidad y una optativa.

En cualquier modalidad de Bachillerato se estudian como materias comunes:

*FILOSOFÍA
EDUCACION FÍSICA (sólo en 1º)
LENGUA CASTELLANA
INGLÉS
HISTORIA DE ESPAÑA (sólo 2º)*

En la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud se estudian las siguientes materias específicas de modalidad:

*MATEMÁTICAS
FÍSICA Y QUÍMICA
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA*

En la modalidad de Tecnología se estudian estas materias:

*MATEMÁTICAS
FÍSICA Y QUÍMICA
DIBUJO TECNICO*

En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existen dos itinerarios: Humanidades, y Ciencias Sociales. En Humanidades se estudia:

*Hª DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO
LATÍN
GRIEGO*

En Ciencias Sociales se estudia:

*Hª DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO
MAT APLICADAS A CC.SS. O LATÍN
ECONOMÍA O LATÍN*

En Arte se estudia:

*DIBUJO TÉCNICO
DIBUJO ARTÍSTICO
VOLUMEN*

Todas las materias de modalidad anteriores corresponden a las materias de modalidad que se estudian en 1º de Bachillerato.

4.- Una vez que sabes las materias que se estudian en cada modalidad de Bachillerato, ¿cuál crees que sería la modalidad idónea para ti?. ¿Por qué?

Lucía era una alumna de primero de bachillerato. Estudiaba en un Instituto situado a unos 35 Km. de su pueblo. Se había matriculado en Ciencias Sociales, estudiaba por lo tanto como materias de modalidad Historia del Mundo Contemporáneo, Matemáticas aplicadas y Economía. Pero aunque en las comunes le iba francamente bien, en Filosofía, Inglés, Lengua e incluso en la Hª del Mundo Contemporáneo, las Matemáticas y la Economía iban a suspenso tras suspenso. Rocío también iba a su clase, la verdad es que siempre habían ido juntas, y de hecho en el Instituto de su pueblo también estuvieron en la misma clase, se cogieron como troncales Biología y Plástica. La única diferencia, las Matemáticas, Rocío cogió la opción B, mientras que Lucía se decidió por las A, por miedo a que al coger la opción más fuerte, le quedaran pendientes.

Lucía ha pensado en cambiar de modalidad, pero no lo tiene muy claro.

5.- ¿A qué crees que se debe el problema de Lucía con las Matemáticas del Bachillerato? ¿Por qué?

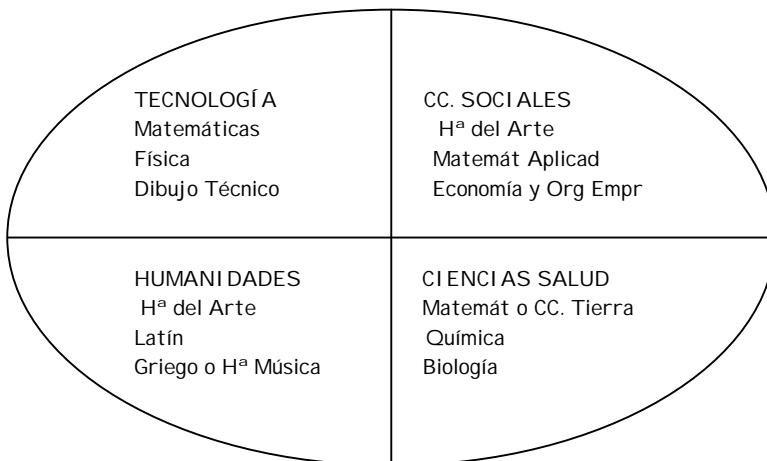
¿Qué opción de Matemáticas debería haber escogido en 4º de ESO para comprender mejor las Matemáticas de Bachillerato? ¿Por qué?

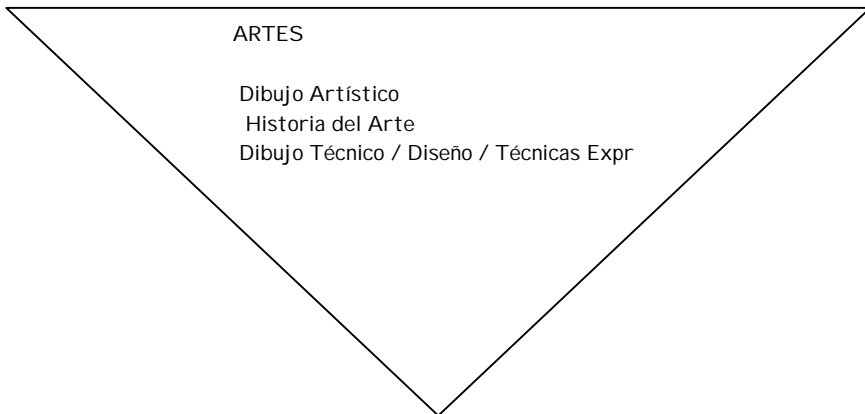
¿Qué modalidad de Bachillerato debería haber escogido en función de las troncales cursadas en 4º de ESO? ¿Por qué?

6.- Señala en este cuadro, qué opción sería la idónea en 4º para incorporarse a la modalidad de Bachillerato en cada caso, o a qué modalidad de Bachillerato corresponderían estas troncales de 4º de ESO.

TRONCALES 4º ESO	MODALIDAD BACHILLERATO
	Ciencias Sociales
Matemáticas B, Física y Biología	
Matemáticas B, Biología y Plástica	
	Ciencias Naturales
	Tecnología
Matemáticas A, Plástica y Música	
Matemáticas B, Tecnología y Plástica	

Asignaturas 2º Bachillerato





7.- Buscad información en grupo, bien a través de Internet o pregunta en el Departamento de Orientación de tu Instituto, señalando en qué institutos más cercanos a tu localidad se imparten las diferentes modalidades de Bachillerato:

MODALIDAD	IES	DIRECCIÓN Y TFNO	CÓMO LLEGAR
ARTES			
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES			
CIENCIAS NATURALES Y DE LA SALUD			
TECNOLÓGICO			

Con el título de Bachiller, que se obtiene al finalizar los dos cursos de Bachillerato en cualquiera de sus modalidades, se puede acceder a:

- LA UNIVERSIDAD, PREVIA SUPERACIÓN DE LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAU) O SELECTIVIDAD POR CUALQUIERA DE SUS VÍAS: ARTES, CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES, CIENCIAS DE LA SALUD Ó CIENCIAS E INGENIERÍAS.
- FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR (CICLOS FORMATIVOS)
- ESTUDIOS DE ARTES APLICADAS Y OFICIOS DE GRADO SUPERIOR

La Formación Profesional de Grado Medio es una opción que también puedes elegir una vez obtengas el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. También es posible acceder con una prueba de acceso para personas mayores de 18 años sin titulación, que una vez aprobada la LOE se reducirá la edad necesaria a los 17 años.

Existen 22 familias profesionales: ACTIVIDADES AGRARIAS, ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS, ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS, ADMINISTRACIÓN, ARTES GRÁFICAS, COMERCIO Y MARKETING, IMAGEN Y SONIDO, EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL, ELECTRICIDAD Y ELECTRONICA, FABRICACIÓN MECÁNICA, HOSTELERÍA Y TURISMO, IMAGEN PERSONAL, INDUSTRIAS ALIMENTARIAS, INFORMÁTICA, MADERA Y MUEBLE, MANTENIMIENTO DE VEHICULOS AUTOPROPULSADOS, MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN, QUÍMICA, SANIDAD, SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD, CONFECCIÓN Y PIEL TEXTIL, Y VIDRIO Y CERÁMICA.

Cada una de estas familias tiene varios ciclos formativos, algunos son de grado medio a los que se puede acceder, como hemos precisado anteriormente con el Graduado en Educación Secundaria o a través de una prueba de acceso para mayores de 18 años, que consta de dos partes (sociolingüística y científico-tecnológica) y cuatro horas para su desarrollo.

Otros ciclos formativos son de grado superior, y para acceder a ellos se necesita el título de Bachiller.

Los ciclos formativos tienen una duración de entre un curso y un trimestre hasta dos cursos completos. Las asignaturas de los ciclos formativos se denominan módulos, y en todos ellos se estudian los módulos de *Formación y Orientación Laboral* y el de *Formación en Centros de Trabajo* (que en realidad son las prácticas en empresas).

FAMILIAS PROFESIONALES	CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO	CICLOS FORMATIVOS GRADO SUPERIOR
1.- Actividades Agrarias Gestión y organización de empresas agropecuarias y recursos naturales y paisajísticos.	Explotac Agrar Extensivas Explotac Agrar Intensivas Explotaciones Ganaderas Jardinería Tbjos forestales y conserv	Gestión y org empres agropecuarias Gestión y org recursos naturales y paisajísticos
2.- Actividades físicas y deportivas Conducción y animación de actividades físicas y deportivas	Conduce activs físicas en medio natural	Animación de actividades físicas y deportivas

<p>3.- Actividades marítimo-pesqueras</p> <p>Actividad productiva de pesca artesanal o industrial, acuicultura, buceo, manejo y control de buques, transporte marítimo.</p>	<p>Buceo media profundidad Ctrol y mantenim buques Operaciones cultivo acuícola Pesca y transporte marítimo</p>	<p>Navegac, pesca y tporte Producción acuícola Supervisión máquinas buque</p>
<p>4.- Administración</p> <p>Administración y gestión actividad económica, entidades financieras y administraciones públicas.</p>	<p>Gestión Administrativa</p>	<p>Administración y Finanzas Secretariado</p>
<p>5.- Artes gráficas</p> <p>Preparación de originales, tratamiento de textos e imágenes, prepración forma impresa, impresión en huecograbado, offset, serigrafía y flexografía, encuadernación, manipulado de papel, cartón y otros materiales.</p>	<p>Preimpresión artes gráficas Impresión artes gráficas Encuadern y manipulac papel</p>	<p>Diseño y producc editorial Producción Industria Artes Gráficas</p>
<p>6.- Comercio y Marketing</p> <p>Actividad departamentos comerciales, comercio al por mayor y al por menor, agencias comerciales, gestión del transporte y servicios al consumidor.</p>	<p>Comercio</p>	<p>Comercio Internacional Gestión comercial y márknet Gestión del transporte Servicios al consumidor</p>

<p>7.- Comunicación, imagen y sonido.</p> <p>Fotografía, cine y video, publicidad, radio, TV, espectáculos y agencias de noticias.</p>	<p>Laboratorio de Imagen</p>	<p>Imagen Sonido Produce AV, radio y espect Realizac AV, radio y espect</p>
<p>8.- Edificación y obra civil</p> <p>Construcción edificios industriales, comerciales, de servicios o vivienda, así como obras públicas (aeropuertos, carreteras, obras marítimas e hidráulicas), obras subterráneas, ferrocarriles, conducciones lineales de fluidos y su rehabilitación.</p>	<p>Acabados de construcción Obras de albañilería Obras de hormigón Operac mantenim maquinaria</p>	<p>Desarrollo proy urbanísticos Desarr y aplicac proy constr Realización planes de obra</p>
<p>9.- Electricidad y electrónica</p> <p>Actividad relacionada con equipos e instalaciones eléctricas de distribución y electrificación, singulares y automatizadas en viviendas y edificios; sistemas de automatización industrial; equipos electrónicos de consumo y profesionales, y sistemas de telecomunicación e informáticos</p>	<p>Equipos e instalac electrotéc Equipos electrónicos consumo</p>	<p>Desarr productos electrónic Instalac electrotécnicas Sist regulac y ctrol automat Sist telecommunic e informat</p>

<p>10.- Fabricación mecánica</p> <p>Actividad relacionada con la construcción de maquinaria y equipos mecánicos; fabricación de productos metálicos; fabricación de instrumentos de previsión, óptica y similares; construcción de material de transporte (naval, ferrocarril, aeronaves, bicicletas, motocicletas, automóviles, camiones, autobuses, maquinaria de obras públicas, ...); construcción de maquinaria eléctrica y fabricación y reparación de productos metálicos estructurales, grandes depósitos y calderería gruesa, estructuras asociadas a la construcción de maquinaria, y todo el sector de producción de bienes de equipo.</p>	<p>Fundición Mecanizado Soldadura y calderería Trat superfic y térmicos</p>	<p>Construcc metálicas Desarr proyectos mecánicos Producc fundic y pulvimetal Producc por mecanizado</p>
<p>11.- Hostelería y Turismo</p> <p>Actividad relacionada con los alojamientos turísticos y no turísticos, establecimientos de restauración social y comercial, entidades de planificación y desarrollo turístico, información asistencial y guía turística, intermediación de servicios turísticos y viajes, manipulación preparación y conservación alimentos y productos de pastelería y</p>	<p>Cocina Servic Restaurante y Bar Pastelería y panadería</p>	<p>Agencias de Viajes Alojamiento Restauración Inf y comercializ turística</p>

repostería.		
12.- Imagen Personal Actividades relacionadas con la peluquería, estética personal, caracterización y asesoría de imagen personal.	Estética personal decorativa Peluquería Caracterización	Asesoría Imagen Personal Estética
13.- Industrias Alimentarias Actividad relacionada con la elaboración y conservación de productos alimenticios, aceites y jugos, vinos y otras bebidas, productos lácteos, conservería vegetal cárnica y de pescado e industrias cerealistas.	Cons veget, cárn y pescado Elaboración aceites y jugos Elaboración vinos y bebidas Elaborac productos lácteos Matadero y carnicería Molinería e industrias cereal Panificación y Repostería	Industria Alimentaria
14.- Informática Actividad relacionada con la administración y gestión de sistemas informáticos, reparaciones de equipos y desarrollo de aplicaciones.	Explotac sists informáticos	Admón sists informáticos Desarr aplicac informáticos

<p>15. - Madera y mueble</p> <p>Actividad relacionada con el aserrado y preparación industrial de la madera y el corcho, fabricación de productos semielaborados de la madera y el corcho, fabricación en serie de carpintería, parquet y estructuras de madera para la construcción, fabricación de envases, embalajes y objetos de madera, industria del mueble de madera y fabricación a medida e instalación de carpintería y mueble.</p>	<p>Fabric medida carpintería Fabric industria carpintería Transf madera y corcho</p>	<p>Desarr productos carpint Producción madera y mueble</p>
<p>16. - Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados</p> <p>Actividad relacionada con el mantenimiento de vehículos automóviles, motocicletas, maquinaria agrícola y tractores, maquinaria de construcción y obras públicas, así como inspección técnica de vehículos.</p>	<p>Carrocería Electromecánica de vehiculos</p>	<p>Automoción Mantenimiento aeromecánico Mantenimiento de aviónica</p>

<p>17.- Mantenimiento y servicios a la producción</p> <p>Actividad relacionada con el montaje y mantenimiento de los edificios públicos, industrias, instalación y mantenimiento de maquinaria eléctrica e industrial</p>	<p>Inst y mant Electromec. Mantenim ferroviario Montaje y mant inst climat</p>	<p>Desarr proy instal fluidos Mantenim equipos industr Mantenim y montaje instal Prevención riesgos profes</p>
<p>18.- Química</p> <p>Actividad relacionada con la industria química y farmacéutica, y análisis y control de la materia metalúrgica, vidrio, cerámica o cualquier otra manufacturada.</p>	<p>Laboratorio Operac fabric prod farmac Operac proceso pasta papel Operac proceso planta quím Operac Transf. plásticos</p>	<p>Análisis y control Fabric prod farmaceút Industrias procesos pasta Industrias proceso químico Plásticos y caucho Química ambiental</p>
<p>19.- Sanidad</p> <p>Actividad relacionada con el sector sanitario público y privado, atención primaria de salud, atención especializada y hospitalaria, salud pública, y servicios generales o centrales administrativos.</p>	<p>Cuidados Aux. Enfermería Farmacia</p>	<p>Anatomía patológ y citología Dietética Documentación Sanitaria Higiene Bucodental Imagen para el diagnóstico Laborat diagnóstico clínico Ortoprotésico Prótesis Dentales Radioterapia Salud Ambiental</p>
<p>20.- Servicios socioculturales y a la comunidad</p> <p>Actividad relacionada con la organización y gestión de proyectos de intervención social, proyectos educativos y atención a la infancia e interpretación de la lengua de signos.</p>	<p>Atención Socisanitaria</p>	<p>Animación Sociocultural Educación Infantil Interpretac Lengua Signos Integración Social</p>

<p>21.- Textil, confección y piel</p> <p>Actividad relacionada con la producción textil: algodón, lana, seda natural, fibras sintéticas, punto, alfombras y acabados, del cuero, curtidos, acabados y marroquinería y del calzado, el vestido y todo tipo de confección.</p>	<p>Calzado y marroquinería Confección Operac ennoblec textil Producc hiladura y tejeduría Produce tejidos de punto</p>	<p>Curtidos Patronaje Procesos confecc industrial Procesos ennoblecim textil Procesos textiles hiladura Procesos textiles tejeduría</p>
<p>22.- Vidrio y cerámica</p> <p>Actividad relacionada con la producción, fabricación y transformación de productos de vidrio y cerámica.</p>	<p>Operac fabric cerámica Operac fabric vidrio</p>	<p>Desarr y fabric cerámica Desarr y fabric vidrio</p>

8.- De acuerdo con el cuadro anterior, realizad una tabla en grupo, con los Institutos más cercanos a tu localidad que impartan ciclos formativos de grado medio, especificando su localización:

IES	CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO	LOCALIZACIÓN Y CÓMO LLEGAR

Como hemos adelantado previamente, los ciclos formativos constan de asignaturas denominadas módulos. Cada ciclo consta de siete u ocho módulos, dentro de los cuales se incluyen los módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL) y de Formación en Centros de Trabajo (FCT, prácticas en empresas).

Por ejemplo el ciclo formativo de grado medio de Gestión Administrativa, de un curso y un trimestre de duración tiene los siguientes módulos:

- Comunicación, archivo información y operatoria teclados
- Gestión administrativa de la compra venta
- Gestión administrativa de personal
- Contabilidad General y Tesorería
- Productos y servicios financieros y de seguros
- Principios de Gestión en la Administración Pública
- Aplicaciones Informáticas
- FOL
- FCT

9.- Buscad en grupo, los módulos que contienen los ciclos formativos de grado medio que más os gusten a cada uno de los miembros del grupo, informando del resultado al finalizar la actividad a la clase.

CICLO FORMATIVO Y DURACIÓN	MÓDULOS

Al igual que los Ciclos Formativos de Grado Medio, también es posible al finalizar la ESO, con el título de GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, acceder a un Ciclo de Grado Medio de Artes Plásticas y Oficios, que se imparten en las Escuelas de Arte, siendo necesaria una prueba específica para acceder a los mismos.

Estos Ciclos son los siguientes:

ARTESANÍA DE COMPLEMENTOS DE CUERO

DECORACIÓN CERÁMICA

ALFARERÍA

AUTOEDICIÓN

También es posible matricularse en la Escuela Oficial de Idiomas en alguno de los idiomas que se ofrecen con 16 años, o con 14 si el idioma elegido es diferente al que se estudia en el Instituto.

Si no has obtenido el Título de GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA tras la ESO, tienes dos opciones:

- Si eres mayor de 18 años matricularte en la EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADULTOS, previa prueba de nivel (VIA), que sirve para matricularte en el curso que se relacione con tus conocimientos. Estas enseñanzas constan de seis cursos, siendo los dos últimos los que equivalen a la ESO, y constan de cuatro asignaturas o campos:
COMUNICACIÓN
MATEMÁTICAS
SOCIEDAD
NATURALEZA
- Programas de Garantía Social, de un curso de duración y que constan de una estructura parecida a los ciclos formativos que sirven para formar profesionales relacionados con un perfil profesional básico. Además estos programas constan de una enseñanza básica, que permite al alumnado preparar la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio y retornar de esta manera al sistema educativo.

10.- Realizad un cuadro en grupo, señalando la dirección de la Escuela de Adultos más cercana a tu localidad y las enseñanzas que imparte, así como los Institutos más cercanos a tu localidad que imparten programas de Garantía Social.

CENTROS Y DIRECCIÓN	ENSEÑANZAS QUE OFERTAN
ESCUELA DE ADULTOS	
IES CON PGS	
IES CON PGS	
IES CON PGS	

Hay otros estudios que pueden compatibilizarse con los estudios básicos y obligatorios, como pueden ser los estudios elementales de música y danza o los estudios profesionales de música y danza (seis cursos) a los que se accede mediante prueba específica, y tras los cuales se accede si se superan las materias comunes el título de Bachiller.

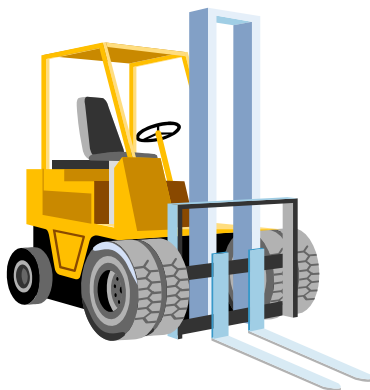
Para acceder a los estudios superiores de música y danza, a los estudios de arte dramático o a los estudios de conservación y restauración de bienes culturales, se requiere el título de Bachiller.

Con la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación se tendrán en cuenta las enseñanzas deportivas de grado medio (a las que se accederá con el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria) o de grado superior (a las que se accederá con el bachillerato).

Por último habría que hablar de aquellos estudios para los que no se necesita título alguno, aunque se valora la posesión del Graduado en Educación Secundaria y que se cursan en centros de estudio privados: azafata, detective privado, vigilante de seguridad, monitores de tiempo libre, ó profesor de autoescuela.

11.- Realizad un tríptico en grupo en el que se señale la oferta educativa más cercana a tu localidad de residencia en las diferentes etapas, dejando clara la estructura general del sistema educativo como el acceso de unas enseñanzas a otras.

5.- El mercado laboral y la búsqueda de empleo.



5.- El mercado laboral y la búsqueda de empleo

JUSTIFICACIÓN

Si en la unidad anterior decíamos que un componente de los programas de orientación profesional era el conocimiento de la oferta educativa o académica del entorno de referencia para el alumno o alumna de educación obligatoria, otro de los componentes sería el conocimiento de la oferta laboral de ese mismo entorno, ya que no podemos olvidar que uno de los fines de la educación obligatoria es preparar al alumnado para su inserción sociolaboral.

Así mismo, profundizando en el objetivo anterior, no sólo es suficiente el conocimiento de la oferta laboral que se produce en un determinado momento, pues el mercado actual es dinámico y por tanto sus necesidades cambiantes nos remiten a que hemos de preparar al alumnado para analizar activamente su situación en un momento dado y su posible evolución a corto y medio plazo, así como determinadas estrategias que permitan al alumno o alumna acceder a ese mercado, que en ocasiones se muestra ciertamente opaco para aquellos jóvenes con menor formación.

Es por ello, que hemos de plantearnos de forma seria y rigurosa preparar al alumnado para que a lo largo de la educación básica y obligatoria desarrolle competencias de inserción laboral, que pueda poner en práctica ante una necesidad de incorporarse al ejercicio de una profesión.

No es del todo extraño que consideremos desde los centros educativos que el mundo laboral nos es ajeno, y enfatizamos en nuestros currículos una formación demasiado academicista que en algunos casos es un factor que contribuye al fenómeno del fracaso escolar, al no proporcionar respuestas al alumno o alumna de

posibilitar una conexión entre aprendizaje escolar y aplicación al mundo real.

En esta unidad igual que en la anterior, se hace necesario por parte del aplicador o aplicadora poner en marcha una serie de estrategias de enseñanza poco habituales en tutoría lectiva, pues se hace necesario recurrir a la búsqueda de información y organización de la misma por parte del alumnado, por lo que requerirá dos sesiones, una de presentación del material y de las actividades, y otra de presentación del resultado de las actividades, teniendo el margen entre estas dos sesiones para trabajar activamente en la búsqueda de información.

Para la resolución de los retos que exigen las actividades relacionados con la búsqueda de información, bien pueden recurrir a Internet, a material de orientación existente en la Biblioteca o personalmente al despacho del Orientador u Orientadora del centro, incluso se puede proporcionar material por parte del Departamento de Orientación para el trabajo de estas informaciones, pudiendo requerir si la programación lo permite una tercera sesión intermedia entre la explicación de las actividades y la presentación de resultados.

OBJETIVOS

1. Conocer la oferta laboral que existe en el entorno de referencia para el alumno o alumna.
2. Establecer una relación clara y directa entre formación y cualificación para el empleo.
3. Tomar conciencia de algunas estrategias de búsqueda de empleo y de inserción laboral.

CONTENIDOS

Conceptos

- a. Concepto y estructura de la formación profesional ocupacional .
- b. El currículum vitae, concepto, contenido y estructura.
- c. La carta de presentación y su estructura.
- d. La entrevista de empleo.
- e. Contratación laboral.

Procedimientos

- a. Búsqueda de información de perfiles profesionales asociados a una familia profesional determinada.
- b. Búsqueda de información de empresas de la zona y clasificación en función de sectores productivos.
- c. Realización de modelos de currículum vitae y carta de presentación.
- d. Discriminación de posibilidades de la contratación laboral en función de las características de los personajes que intervienen.
- e. Respuesta a preguntas en una entrevista de empleo.
- f. Determinación de competencias laborales básicas.

Actitudes

- a. Interés y curiosidad por la búsqueda de información relacionada con la oferta laboral cercana al entorno de residencia del sujeto.
- b. Superación personal y aspiración a mejorar la formación y la cualificación profesional.
- c. Reflexión y valoración de las propias capacidades de empleabilidad.
- d. Actitud positiva y autoconfianza hacia la búsqueda de empleo.

TEORÍA ASOCIADA A LA UNIDAD

En esta unidad se trabajan contenidos relacionados con la formación permanente y con las estrategias de búsqueda de empleo.

Por un lado, es importante transmitir al alumnado la necesidad de formación a lo largo de toda la vida profesional, máxime en un mundo altamente complejo y dinámico, en el que los cambios tecnológicos, científicos y en la organización del trabajo requieren del trabajador combinar periodos de formación a lo largo de su vida profesional para adaptarse a estos cambios y reciclarse. Para ello, la Administración laboral oferta todos los años cursos de formación ocupacional para desempleados y de formación continua para trabajadores.

Estos cursos responden a perfiles formativos aprobados por el Instituto de las Cualificaciones, que al igual que la formación profesional específica dependiente de la Administración educativa, comprende una serie de familias profesionales, cada una de las cuales tiene una o varias áreas que dan lugar a los perfiles profesionales que se logran cursando uno o varios módulos de formación profesional relacionados con unidades de competencia asociadas a esa familia profesional a la que pertenece el perfil.

Estos cursos, si son para desempleados se ofertan en academias reconocidas como centros colaboradores, en sindicatos o centros integrados donde convive la oferta de formación profesional reglada con la formación ocupacional y continua. La formación continua se dirige a los trabajadores en activo con objeto de su reciclaje y se imparten en empresas, sindicatos y centros integrados de formación profesional.

Otros contenidos abordados por esta Unidad se refieren a aquellos relacionados con estrategias de búsqueda de empleo, comenzando por las más globales o generales como son el currículum vitae, la carta de presentación y la entrevista.

El currículum vitae consiste en un resumen escrito y ordenado de las principales experiencias académicas y laborales de un futuro trabajador, y se utiliza como primer paso en un proceso de selección. La importancia de este instrumento es crucial, ya que es la llave que nos permitirá acceder a la segunda fase del proceso de selección, que suele ser la entrevista. Hay que tener en cuenta que las empresas reciben normalmente un volumen importante de currículums y el número que pasan la primera selección es más bien reducido, siendo muchos de ellos rechazados por una mala redacción, por una excesiva extensión o simplemente por una presentación inadecuada.

Por ello, es importante que el currículum sea atractivo, interesante y motivador, mostrando en él lo que somos, sabemos, valemos y queremos.

Los datos que aparezcan en un currículum deben ser verdaderos y demostrables, aunque se pueden adornar con un lenguaje algo más sofisticado, pudiendo sustituir algunos conceptos como el caso de experiencias profesionales, por ejemplo *vendedor* por *promotor de ventas*.

Las partes de un currículum son:

- Datos personales: nombre y apellidos, edad, fecha y lugar de nacimiento, domicilio y teléfono, NIF y dirección de correo electrónico.
- Formación académica y complementaria: empezando por las titulaciones oficiales indicando la denominación del título y la fecha de inicio y finalización de los estudios correspondientes. También hay que incluir la formación complementaria como aporte a la formación académica oficial (seminarios, jornadas, másters o postgrados). Por último se debe reflejar el conocimiento de informática e idiomas.
- Experiencia profesional: tanto la conseguida mediante contrato laboral como mediante otras fórmulas (prácticas, voluntariado, etc) indicando el nombre de la empresa, su actividad económica, el domicilio, las fechas de inicio y cese de esta relación, y la función o funciones desempeñadas
- Otros datos de interés: premios, carnets o títulos profesionales, disponibilidad horaria o geográfica.

El currículum puede ser cronológico directo si se comienza por los trabajos mas antiguos y se finaliza por los recientes; e inverso si se comienza por los últimos y se va retrocediendo hasta el inicio profesional, lo que permite destacar la última profesión.

Como contraposición al currículum cronológico tenemos el funcional que agrupa las funciones desempeñadas en áreas temáticas, siendo útil si se tiene mucha experiencia profesional y no una muy amplia formación.

El currículum debe ser breve, sin utilizar más de dos hojas, escrito a ordenador, con tinta negra, sin faltas de ortografía, utilizando verbos positivos indicativos de acción, empleando un lenguaje técnico y sin recargarlo en exceso. No se debe poner fotografía si no se pide.

Un ejemplo de currículum sería el siguiente:

Nombre y Apellidos: JUANA SOLANO ORTEGA
Fecha y lugar de nacimiento: 15 – 10 – 1988, Sacedón (Guadalajara)
NIF: 5.678.321 Z
Domicilio: C/La Isabela, 2
Localidad: 19210 Sacedón (Guadalajara)
Estado civil: Soltera
Tfno.: 949 35 10 14

ESTUDIOS REALIZADOS

2004 – 2005: Técnica en Gestión Administrativa, IES de Pastrana (Guadalajara)
2000 – 2004: Graduada en Educación Secundaria. IESO de Sacedón (Guadalajara)

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Abril 2005: Seminario de estrategias de búsqueda de empleo
40 horas
IES de Pastrana

EXPERIENCIA LABORAL

2005: Prácticas en Seguros La Estrella (septiembre – diciembre)
Guadalajara
Funciones: auxiliar administrativa, auxiliar comercial

IDIOMAS

Inglés: nivel elemental (hablar y escribir)

OTROS DATOS DE INTERÉS:

Disponibilidad para incorporación inmediata
Disponibilidad para viajar
Disponibilidad para trabajar a turnos y festivos

La carta de presentación es el instrumento que acompaña al currículum introduciéndolo y atrayendo la atención del seleccionador para inducir a leerlo y tomarlo en consideración. Debe ser breve, clara y sencilla, reflejando el interés por el puesto de trabajo. En ella se debe hacer mención al puesto ofertado, al medio de información por el cual se conoció, el interés por trabajar en la empresa reforzando la idoneidad y cualidades para el puesto, y dejando claro el interés por conseguir una entrevista para ampliar los datos suministrados en el currículum. Deben utilizarse párrafos cortos y separados, con amplios márgenes, y la expresión debe ser clara, firme y concisa. Un ejemplo sería:

Juana Solano Ortega
C/La Isabela, 2
19210 Sacedón (Guadalajara)
Tf.: 949 35 10 14

Sacedón, a 15 de marzo de 2006

Seguros Santa Lucía
C/Mayor, s/n
Guadalajara
Ref.: Comerc

Muy señores míos:

Estoy interesada en ocupar un puesto de Agente Comercial que ustedes ofertan en el periódico "*Nueva Alcarria*" del 14 de febrero.

Como podrán comprobar en el currículum que acompaño, las prácticas de mis estudios las he realizado en una empresa de seguros durante un período de tres meses, por lo que conozco el sector de los seguros y las características del puesto de trabajo ofertado considerándome capacitada para desempeñar una buena función.

Por estas razones, y teniendo en cuenta el prestigio de su empresa, me gustaría tomar parte del proceso de selección convocado al efecto.

Reciban un cordial saludo, de:

Fdo.: Juana Solano

En los procesos de selección suelen introducirse pruebas como tests de cultura general, pruebas de aptitudes, tests de personalidad, estudios grafológicos o pruebas con un contenido profesional (teórico, práctico o combinado) que demuestre los conocimientos del campo concreto que se pretende ocupar. Estas pruebas requieren la lectura atenta de las instrucciones, el trabajo a un ritmo adecuado sin incurrir en precipitaciones, tener un elevado nivel de autoconfianza y responder con sinceridad y coherencia. Existen manuales de tests de cultura general y psicotécnicos que permiten un entrenamiento en este tipo de pruebas.

Igualmente, todos o casi todos los procesos de selección suelen incluir una entrevista, que tiene por objeto conocer los rasgos o características personales del sujeto. Una entrevista suele pasar por varias fases: saludo y presentación, conversación previa, introducción al tema, preguntas y respuestas, final y despedida. Para preparar la entrevista conviene memorizar el currículum. Hay que ser puntual llegando con unos diez minutos de antelación, con ropa clásica y colores neutros, mostrando confianza y seguridad en uno mismo. Se puede preguntar cualquier duda que surja en torno a una determinada pregunta. Al término de la entrevista hay que agradecer la práctica de la misma al entrevistador. Nunca se debe ir acompañado/a a la entrevista, negarse a contestar cualquier tema, incurrir en evasivas o contradicciones, mencionar problemas económicos, mover excesivamente los pies y las manos, hablar mal de compañeros o jefes anteriores, o suplicar el trabajo.

Algunas de las preguntas más comunes son:

¿Está usted casado/a?

¿Qué estudios ha terminado? ¿Por qué los eligió?

¿No cree que le falta experiencia para el puesto?

¿Cuáles son sus puntos fuertes / débiles?

¿Cuál ha sido su mayor éxito profesional?

- ¿Qué le gustaría estar haciendo dentro de cinco años?
- ¿Ha tenido usted algún fracaso importante?
- ¿Qué aspecto es el que más valora del trabajo?
- ¿Por qué piensa qué puede hacer bien ese trabajo?
- ¿Qué es lo que más le satisface cuando termina una tarea?

Otro de los contenidos de la presente unidad son los medios de búsqueda de empleo, que van desde recurrir a una empresa de trabajo temporal, que suele ofrecer trabajos de corta o media duración para una determinada empresa mediante un contrato mercantil, hasta buscar anuncios en la prensa, especialmente la dominical, acudir a la oficina de empleo, o presentarse en una determinada empresa. Lo importante es siempre tener confianza en sí mismo. Una alternativa a la búsqueda de empleo es preparar oposiciones a la Administración Pública. Con el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria es posible presentarse a oposiciones de subalterno, ordenanzas, conserjes, o auxiliar administrativo en Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Universidades o la Administración General del Estado.

Una cuestión importante se refiere a la contratación, el alumno o alumna debe conocer cuáles son las partes de un contrato: datos de la empresa y del trabajador, categoría profesional que va a ejercer, salario y distribución en conceptos, jornada y periodo de prueba, duración anual de las vacaciones y tipo de contrato. Respecto a los tipos de contrato, existen entre los más habituales contratos para la formación destinados a jóvenes menores de 21 años, o contratos en prácticas a los que pueden acceder los titulados en la formación profesional de grado medio, contratos de duración determinada, bien por obra y servicio, por circunstancias temporales de la producción o circunscrito a un periodo temporal de 6 meses, o bien indefinido. Puede ser conveniente recurrir a algún manual que preste el Departamento de Orientación u obteniéndolo de Internet.

Y, tampoco podemos olvidar que tras el periodo de selección, la incorporación al puesto de trabajo es otro momento crucial, en el que el trabajador tiene que superar el periodo de prueba (de uno a tres meses), y donde se han de practicar una serie de competencias laborales básicas como la puntualidad, el cumplimiento de las responsabilidades, el autocontrol emocional, la búsqueda de soluciones a los problemas que se planteen, tomar decisiones cuando corresponda, saber a quién dirigirse para plantear cualquier problema, mostrar disposición a aceptar cambios en el horario o destino, etc.

IMPLICACIONES CURRICULARES

Esta unidad se aplicará en horas de tutoría lectiva por su contenido y objetivos. Sería interesante el acudir al aula de informática una sesión semanal entre las dos de presentación del trabajo y las actividades, y la presentación del resultado de las mismas.

DURACIÓN

2 sesiones de 50 minutos, que pueden convertirse en tres sesiones, dejando una sesión intermedia de trabajo en grupos con los materiales que ofrezca el departamento de Orientación del centro, o a los que se pueda acceder en la sala de Informática.

OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES, REQUISITOS Y DURACIÓN

ACTIVIDAD Nº	OBJETIVOS	REQUISITOS	DURACIÓN
1	Establecer semejanzas y diferencias entre FP reglada y FP ocupacional.	Posible trabajo en equipo o individual. Al finalizar se comentará en gran grupo.	10 minutos.
2	Conocer la estructura y la oferta de formación ocupacional.	Trabajo individual aunque se puede permitir que si existen familias profesionales en las cuales estén interesados/as varios/as compañeros/as trabajen en equipo. Puede recurrirse a la búsqueda de información bien yendo a informarse a la oficina de empleo o buscando en Internet en la sala de Informática.	15 minutos
3	Cumplimentar un formulario.	Actividad individual	5 minutos
4	Buscar recursos de búsqueda de empleo (ETTs)	Actividad en equipo. Se puede buscar en la guía telefónica, es interesante una visita para conocerla in situ y obtener información sobre cómo acceder a los servicios de las mismas. Se hará fuera de clase.	10 minutos
5*	Cumplimentar un currículum vitae.	Actividad individual, al finalizar se pondrán en común en gran grupo.	10 minutos
6*	Redactar una carta de presentación.	Actividad individual, al finalizar se pondrán en común en gran grupo.	10 minutos
7*	Responder a preguntas de una entrevista.	Actividad individual, al finalizar se pondrán en común en gran grupo.	10 minutos

8	Analizar datos socioeconómicos que permitan conocer la evolución posible del mercado de empleo local.	Actividad en equipo, podrán preguntar al profesorado de ciencias sociales, al tutor/a o en los servicios públicos de empleo.	15 minutos
9*	Evaluar las competencias laborales básicas.	Actividad individual.	10 minutos
10*	Determinar modalidades de contratación laboral más adecuadas a unas circunstancias dadas.	Trabajo en equipo, al final se comentarán los resultados en gran grupo.	10 minutos
11*	Realizar un listado de empresas activas en la zona de referencia del alumnado.	Trabajo en equipo, al final se comentarán los resultados en gran grupo. Esta actividad puede requerir una vista del grupo de trabajo a las propias empresas para conocer in situ su actividad.	15 minutos.

Todas estas actividades se proponen como hemos adelantado en la introducción, de manera que el profesor o profesora encargado de llevarlas a cabo, en su mayor parte en la tutoría lectiva, pueda seleccionar en la sesión prevista para el desarrollo de la Unidad aquellas que considere de mayor interés, especificando mediante un asterisco junto al número de unidad aquellas que se consideran prioritarias e imprescindibles para el logro de los objetivos de la unidad, pudiendo en función del tiempo disponible realizar un número mayor o menor del resto de actividades.

ACTIVIDADES

Las cualificaciones profesionales que aprueba el Instituto Nacional de las Cualificaciones están agrupadas en torno a una serie de familias profesionales similares a la formación profesional específica reglada:

AGRARIA
ARTESANÍA
COMERCIO
SERVICIOS A LAS EMPRESAS
EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
INDUSTRIAS DE FABRICACIÓN DE EQUIPOS ELECTROMECA
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS
INDUSTRIAS GRÁFICAS
INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS
INDUSTRIAS PESADAS Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS
INDUSTRIAS QUÍMICAS
INDUSTRIAS DE LA PIEL Y EL CUERO
INDUSTRIAS DE LA MADERA Y EL CORCHO
MINERÍA Y PRIMERAS TRANSFORMACIONES
MONTAJE E INSTALACIÓN
MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN
INDUSTRIAS MANUFACTURERAS DIVERSAS
PESCA Y ACUICULTURA
PRODUCCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ENERGÍA Y AGUA
SANIDAD
SEGUROS Y FINANZAS
SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES
TRANSPORTE Y COMUNICACIONES
TURISMO Y HOSTELERÍA

1.- Ya sabes que en el tema anterior comentamos que existían 22 familias profesionales en torno a las cuales se diseñaba la oferta de formación profesional específica. En el caso del mercado laboral existe un Instituto Nacional de las Cualificaciones que diseña de una manera similar las diferentes

ocupaciones existentes. En concreto, las cualificaciones existentes aparecen en el cuadro anterior. Busca la información de las familias profesionales de FP reglada existente y trata de encontrar su homóloga en las cualificaciones:

FAMILIA FP REGLADA	FAMILIA CUALIFICACIONES

Las diferentes familias profesionales establecidas por el Instituto de las Cualificaciones tienen varias áreas profesionales constituidas por varias unidades de competencia laboral con significación para el empleo, las cuales se adquieren mediante el desarrollo teórico – práctico de diferentes módulos que conforman un determinado perfil.

Por ejemplo, en la familia profesional de AUTOMOCIÓN, se incluyen las áreas profesionales de *Reparación de motores náuticos*, y *Reparación de sistemas electromecánicos de vehículos*.

El área de reparación de motores náuticos incluye el perfil profesional de
MECÁNICO DE MOTORES NAÚTICOS

Mientras que el área de reparación de sistemas electromecánicos de vehículos incluye los siguientes perfiles profesionales:
MECÁNICO DE VEHÍCULOS LIGEROS
MECÁNICO DE VEHÍCULOS PESADOS
MECÁNICO MOTORES Y EQUIP INYECC
ELECTRÍC / ELECTRÓNICO DE VEHÍCULOS
TÉCNICO EN DIAGNOSIS VEHÍCULOS

2.- De acuerdo con la clasificación que has realizado en el ejercicio anterior, señala las dos familias profesionales que más te interesen, y busca los perfiles profesionales que contienen, bien en Internet, en la página web del INEM, de los servicios de empleo de tu Comunidad Autónoma, en la oficina de empleo más próxima a tu domicilio, o preguntando al Orientador del centro:

FAMILIAS PROFESIONALES CUALIFICACIONES	ÁREAS PROFESIONALES	PERFILES PROFESIONALES

Hoy día no es fácil encontrar un empleo, en un mercado laboral altamente competitivo y cualificado, por lo que hay que prepararse y formarse bien antes de incorporarse a este mercado.

Una vez que decidas buscar un empleo apropiado, es conveniente que acudas a la oficina de empleo más próxima a tu domicilio para cumplimentar una demanda de empleo, que deberás renovar cada tres meses.

Para buscar empleo puedes emplear varias técnicas. Algunas de las más comunes consisten en:

- 1) Las empresas de trabajo temporal (ETT), que ofrecen trabajos diversos para otras empresas industriales o de servicios mediante contratos mercantiles de corta duración normalmente, y con un salario inferior al de convenio, ya que la empresa destinataria es la que paga a la ETT y ésta a su vez al trabajador. Normalmente la vía de entrada a este tipo de empleos se realiza mediante un formulario que se cumplimenta en la misma ETT.
- 2) Buscar anuncios en la prensa y contestar a lo mismos mediante un currículum.
- 3) Oposiciones a cuerpos de funcionarios o personal laboral de la administración pública.
- 4) Llamar a empresas o mandar el currículum por si existen necesidades.
- 5) Esperar una oferta del propio servicio regional de empleo y superar la selección.

3.- Rellena este formulario:

NOMBRE				APELLIDOS			
FECHA DE NACIMIENTO				DNI		Nº SEG. SOCIAL	
DOMICILIO				TELÉFONOS			
LOCALIDAD				PROVINCIA			
ESTUDIOS OFICIALES:							
.....							
.....							
.....							
CONOCIMIENTO DE IDIOMAS Y NIVEL (ALTO / MEDIO / BAJO)							
.....							
.....							
CONOCIMIENTO DE INFORMÁTICA							
.....							
EXPERIENCIA LABORAL ANTERIOR (PUESTO, EMPRESA Y DURACIÓN)							
PUESTO		EMPRESA		DESDE		HASTA	
.....		
.....		
.....		
.....		

4.- Cumplimenta esta tabla con las empresas de trabajo temporal existentes cerca de tu localidad y las ofertas que existen en ella en estos momentos:

NOMBRE ETT	DIRECCIÓN Y PÁGINA WEB	OFERTAS ACTUALES	REQUISITOS OFERTAS

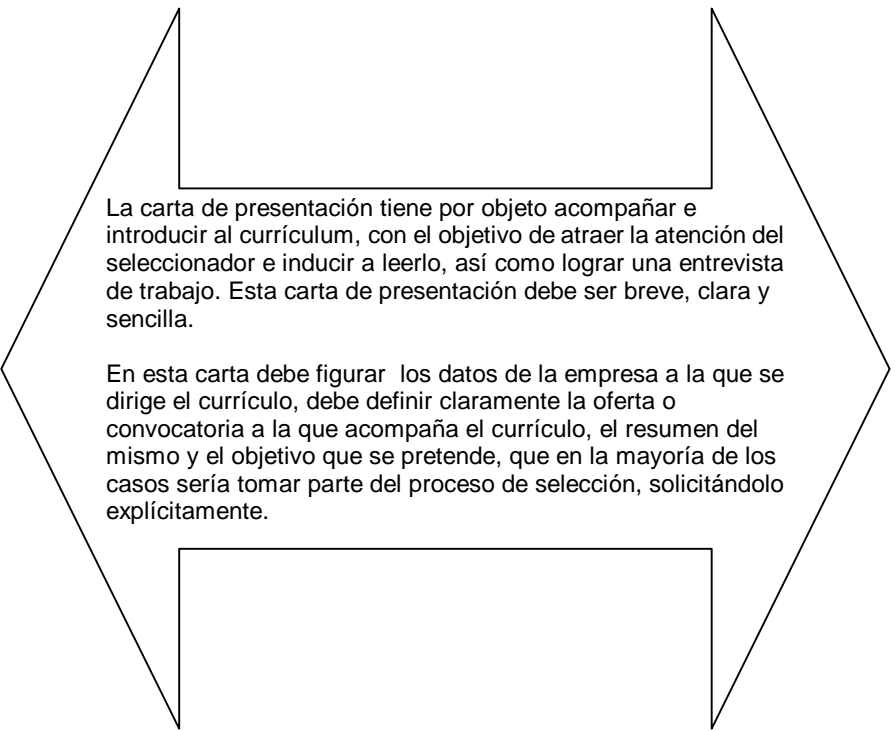
El currículum vital es quizá el instrumento principal que reúne la síntesis de características personales y competencias profesionales que permiten al individuo aspirar a ocupar un determinado empleo o profesión.

Elaborar un currículum no es fácil, y su importancia es crucial ya que es el instrumento que permitirá acceder a la siguiente fase del proceso de selección, por lo que es necesario que el currículum sea atractivo, interesante y motivador.

Las partes de un currículum vital son: DATOS PERSONALES, FORMACIÓN ACADÉMICA OFICIAL, FORMACIÓN COMPLEMENTARIA, CONOCIMIENTOS DE IDIOMA E INFORMÁTICA, EXPERIENCIA LABORAL Y FUNCIONES DESEMPEÑADAS, DISPONIBILIDAD HORARIA Y GEOGRÁFICA.

El currículum debe ser breve, utilizando como máximo dos hojas, debe escribirse a ordenador, con tinta negra, a doble espacio, por una cara y con márgenes, utilizando verbos positivos que indiquen responsabilidad o acción. Hay veces que se piden incluir fotografías, en este caso deben ser de gran calidad y en color.

5.- Realiza tu propio currículum – vital, siguiendo las recomendaciones del cuadro anterior.



La carta de presentación tiene por objeto acompañar e introducir al currículum, con el objetivo de atraer la atención del seleccionador e inducir a leerlo, así como lograr una entrevista de trabajo. Esta carta de presentación debe ser breve, clara y sencilla.

En esta carta debe figurar los datos de la empresa a la que se dirige el currículum, debe definir claramente la oferta o convocatoria a la que acompaña el currículum, el resumen del mismo y el objetivo que se pretende, que en la mayoría de los casos sería tomar parte del proceso de selección, solicitándolo explícitamente.

6.- Redacta la carta de presentación que acompañaría a tu currículum vital realizado en el ejercicio anterior, de acuerdo con las recomendaciones precedentes, comparándola posteriormente con la de tus compañeros.

7.- Una de las últimas fases de un proceso de selección suele ser pasar con éxito una entrevista. Imagínate que te han citado para una entrevista para un puesto de mozo de almacén y te hacen las siguientes preguntas, ¿cómo responderías?

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Cómo se definiría usted?	
¿Qué es lo mejor de usted?	
¿Cuáles son sus aficiones?	
¿Cómo es su familia?	
¿Por qué eligió los estudios que ha realizado y no otros?	
¿En qué asignaturas ha sacado los mejores resultados?	
¿Ha participado en algunas actividades extraescolares durante su vida escolar?	
¿Piensa seguir estudiando?	
¿Cómo ve la relación de los estudios con su posible trabajo?	
¿Por qué cree que deberíamos contratarle?	
¿Prefiere trabajar sólo o en grupo?	
¿Qué expectativas profesionales tiene?	

8.- Analiza los siguientes datos procedentes de la evolución de diferentes variables socioeconómicas de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha, en el mes de diciembre de 2005 y señala qué significan las cifras incluidas en el cuadro.

VARIABLE	DATO	VARIACIÓN INTERANUAL
Población	1.894.667	2,48%
Tasa de actividad	54,64% Hombres 68,72 Mujeres 40,62	
Población activa	717.400	29.300 (4,3%)
Afiliados Seguridad Social (2004)	626.700	4,8%
Tasa de paro	8,35%	
Paro registrado	95.023	-1,52%
Exportaciones	251,7	5,7%
Importaciones	132,6	9,1%
Indice precios consumo (base 2001)	115,6	3,4%
Matriculación	4.922	12,2%

Hay una serie de competencias necesarias hoy día para ocupar de forma exitosa un puesto de trabajo, hay algunas que son comunes a diferentes perfiles profesionales: puntualidad, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de aprendizaje de nuevas tareas, capacidad de solución de problemas en el puesto de trabajo, adaptación al cambio de condiciones en el puesto de trabajo.

Es importante que te plantees cuáles de éstas posees en un grado aceptable y cuál no, pues sin duda alguna uno de los aspectos donde debes mejorar es aquellas competencias con menor grado de desarrollo.

9.- Evalúa tus aptitudes en las siguientes competencias laborales generales:

COMPETENCIA	ALTO	MEDIO	BAJO
PUNTUALIDAD			
DISPONIBILIDAD PARA ASUMIR TAREAS NOVEDOSAS			
CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO RESOLVIENDO LA TAREA ASIGNADA Y AYUDANDO AL RESTO DE COMPAÑEROS/AS			
HABILIDAD PARA SOLUCIONAR SÓLO PROBLEMAS QUE SE PRESENTEN			
HABILIDAD PARA PREGUNTAR DUDAS A LOS COMPAÑEROS			
HABILIDAD PARA PREGUNTAR DUDAS A LOS SUPERIORES			
APARIENCIA FISICA			
RESPETO DE NORMAS			
HABILIDAD PARA PREVENIR ERRORES			

ACEPTACIÓN DE MOVILIDAD GEOGRÁFICA			
ACEPTACIÓN FLEXIBILIDAD DE HORARIOS			
CUIDADO Y LIMPIEZA DEL MATERIAL Y PUESTO DE TRABAJO			
PREVENCIÓN DE RIESGOS Y SALUD LABORAL UTILIZANDO EL MATERIAL DE PROTECCIÓN ADECUADO			

Una vez que se supera un proceso de selección, la empresa te propondrá para firmar un contrato, que es un acuerdo entre el empresario y el trabajador (mayor de 18 años o mayor de 16 si tiene autorización de sus padres) por el que el trabajador se compromete a prestar servicios bajo la dirección de un empresario a cambio de un salario.

Los contratos pueden ser indefinidos o temporales y a jornada completa o parcial.

Los trabajadores tienen derecho a recibir puntualmente su salario, a la promoción y formación, a la no discriminación, a su integridad física y a su intimidad.

Mientras que los deberes de un trabajador son cumplir con las obligaciones de su puesto de trabajo, cumplir con las medidas de seguridad e higiene y prevención de riesgos laborales, contribuir a la mejora de la productividad y no competir con la empresa, mediante la prestación de un servicio laboral complementario.

Los contratos más comunes son:

- Contrato para la formación destinados a jóvenes entre 16 y 21 años sin experiencia laboral, y por un máximo de dos años. Al menos un 15% del tiempo de la jornada debe ser formativo.
- Contrato en prácticas para trabajadores que hayan finalizado una titulación universitaria o un ciclo de formación profesional, con un máximo de dos años.
- Contratos de duración determinada, por obra o servicio (por el tiempo que dure la actividad de la empresa, o eventuales por circunstancias de la producción, siendo en este caso posible un máximo de seis meses en un periodo de un año; puede ser verbal si el tiempo de contrato es inferior a las cuatro semanas.
- Contratos para fomento de la contratación indefinida para personas desempleadas entre 16 y 30 años, mayores de 45 años, mujeres en empleos subrepresentadas, parados de larga duración superior a seis meses, minusválidos o contratados por duración determinada.
- Contratos temporales, por duración determinada.

Todos los contratos tienen un mismo formato: datos de la empresa y cuenta de cotización, datos del trabajador y número de afiliación a la seguridad social, y cláusulas como: CATEGORÍA PROFESIONAL, JORNADA SEMANAL DE TRABAJO, DURACIÓN DEL CONTRATO Y PERIODO DE PRUEBA, SALARIO Y CONCEPTOS, DURACIÓN ANUAL DE LAS VACACIONES Y TIPO DE CONTRATO.

10.- Señala qué tipo de contratos serían más adecuados para las siguientes personas:

DESCRIPCIÓN	CARACTERÍSTICAS EMPRESA	TIPOS CONTRATO POSIBLES
Luis, 17 años, estudiante de 1º de Bachillerato	Tienda de deportes, vendedor	
María, 22 años, técnica de grado medio de peluquería	Peluquería de señoras, peluquera,	
Juani, 19 años, técnica de laboratorio de química	Seguros La Estrella Comercial	
Salva, 16 años, estudiante de 4º de ESO	Escuela Taller, auxiliar de arqueología	
Sonia, 20 años, técnica de grado medio de automoción	Taller de reparación de vehículos, mecánica electricista	
Javier, 21 años, técnico de grado medio de automoción	Taller de reparación de vehículos, auxiliar administrativo	

11.- Realiza un listado de empresas que existan cercanas a tu zona de residencia, señalando el sector al que pertenece su producción y qué tipos de perfiles profesionales contribuyen a la misma:

EMPRESA	DIRECCIÓN	SECTOR ¿A QUÉ SE DEDICA?	PERFILES PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN ELLA

EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES PREVIAS 4 y 5

A continuación, te vamos a pedir tu opinión acerca de algunas consideraciones con respecto a los contenidos de las dos Unidades anteriores del programa (sistema educativo y sistema laboral), que se han desarrollado a lo largo de cinco sesiones. Contesta con sinceridad, pues tus valoraciones son importantes para comprobar el grado de utilidad de nuestro trabajo y, por otra parte nos permitirá ir mejorando las actividades y propuestas. Puedes contestar poniendo una cruz en las opciones de respuesta que consideres más adecuada.

1.- Las explicaciones del profesor o del monitor en cada caso han sido:

- a) Claras y muy interesantes**
- b) Medianamente interesantes**
- c) Confusas y poco interesantes**

2.- Considero que los textos que acompañan a las actividades han sido:

- a) Muy útiles**
- b) Útiles**
- c) Poco útiles**
- d) Nada útiles**

3.- Las actividades propuestas me han parecido:

- a) Muy útiles e interesantes**
- b) Útiles y algo interesantes**
- c) Poco útiles**
- d) Nada útiles y sin ningún interés**

4.- Las actividades realizadas:

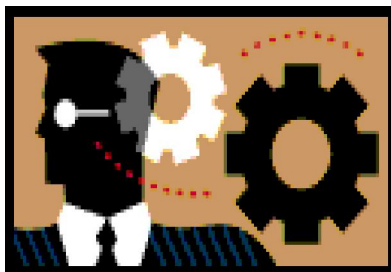
- a) Me han servido para conocerme mejor y actuar mejor
- b) Son interesantes pero no he conseguido desarrollar ninguna habilidad de mejora personal
- c) No me han servido para nada y carecen de interés personal

5.- La mejor o mejores actividad/es ha o han sido:

6.- La peor o peores actividad/es ha o han sido:

7.- Sugerencias para futuras actividades:

6.- La toma de decisiones, ajuste entre deseo y realidad.



6.- La toma de decisiones, ajuste entre deseo y realidad

JUSTIFICACIÓN

En esta unidad, última en el desarrollo de este programa de Orientación Profesional, vamos a centrarnos en trabajar métodos de toma de decisiones. Tomar decisiones no es sencillo, pese a la frecuencia con la que las tomamos habitualmente; de hecho desde que nos levantamos hasta que nos acostamos cualquier día estamos tomando decisiones, qué desayunar, qué método escoger para desarrollar una determinada tarea, qué comer, qué película o programa de televisión ver, decidir dónde iremos este verano de vacaciones, decidir qué regalo comprar a nuestros seres más queridos por su cumpleaños, etc.

Lo importante es que cualquier decisión que adoptemos la hagamos sabiendo que estamos ejerciendo parte de nuestra responsabilidad como personas y que asumimos personalmente las consecuencias que se deriven de una toma de decisiones determinada. Por otra parte, las decisiones tienen cierto grado de reversibilidad, es decir, ante un error en la consecución de nuestros objetivos, siempre podemos iniciar un nuevo proceso de toma de decisiones tendente a reducir el margen de error entre los resultados no deseados y nuestras metas personales y profesionales.

El alumno en segundo o tercer curso, no es del todo consciente de las decisiones que adopta, pero aprender a tomar decisiones es una habilidad personal más, que beneficiará su madurez personal y la transición del mundo adolescente al mundo adulto, dotando de solidez a un proyecto profesional, que en realidad no es sino un conjunto progresivo de toma de decisiones hasta conseguir satisfacer unos intereses y motivaciones planteados desde una

planificación realista teniendo en cuenta tanto las características del individuo como de la oferta que tiene a su alcance en su entorno más próximo.

Un punto neurálgico en el desarrollo académico del alumnado, y al que contribuye activamente la estructura actual del sistema educativo es el aplazamiento de la toma de decisiones hasta una edad como los dieciséis años, en que su madurez le permite tomar decisiones desde un desarrollo más o menos adecuado de su autocontrol, independizado a lo largo de los primeros años de la adolescencia del control paterno o adulto de las consecuencias del comportamiento.

También hay que destacar que la estructura del cuarto curso de ESO permite tomar decisiones al finalizar el mismo en función de las que se hayan tomado en éste, respecto al itinerario académico escogido para este curso terminal. Por ello, no es baladí que tanto en segundo como en tercero de ESO hemos de incidir en la orientación académica para que el alumnado sea consciente de las consecuencias que se derivan de escoger una u otra materia en cuarto curso; no siendo lo mismo el escoger las Matemáticas A (terminales) para hacer un ciclo de formación profesional que no requiera componentes científicos, que para hacer un Bachillerato de Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud o Tecnología que va a requerir un importante aporte de contenidos matemáticos, o la elección de Tecnología y Plástica como materias troncales, y las consecuencias en los estudios que inicien tras cuarto de ESO, ya que con ésta opción nunca podrán incorporarse a un Bachillerato de Ciencias de la Salud o Tecnología, en los que la Física y Química es primordial y central.

OBJETIVOS

1. Sensibilizar al alumnado de la necesidad constante de toma de decisiones.
2. Ofrecer estrategias de identificación de problemas de toma de decisiones.
3. Proporcionar un método de análisis de las consecuencias derivadas de una determinada decisión.
4. Aplicar métodos de análisis de toma de decisiones al ámbito académico.

CONTENIDOS

Conceptos

- a. Tomas de decisiones habituales.
- b. Solución de problemas y toma de decisiones.
- c. Fases de la toma de decisiones.

Procedimientos

- a. Identificación de problemas y alternativas.
- b. Análisis de beneficios, costes y consecuencias en un proceso de toma de decisiones.
- c. Aplicación del proceso de toma de decisiones al ámbito académico.

Actitudes

- a. Sistemática en el análisis de consecuencias de futuras acciones y prevención de consecuencias insatisfactorias para la persona.
- b. Interés por la superación personal y profesional a partir de un proceso racional de toma de decisiones.

TEORÍA ASOCIADA A LA UNIDAD

Como hemos señalado, la toma de decisiones es un elemento inherente a la personalidad humana, que está envuelta en múltiples decisiones.

Lo importante es enmarcar la toma de decisiones en un procedimiento sistemático que permita resolver el problema o problemas asociados a la toma de decisiones de manera lo más adecuada posible para alcanzar los objetivos que subyacen a cualquier decisión humana.

Por ello, decimos que una toma de decisiones no es sino la resolución de un problema en el que están involucradas numerosas alternativas, igualmente atractivas e incompatibles entre sí, y en una situación en la que apostar por una de ellas determina el rechazo de las restantes.

En realidad, se han postulado desde la teoría de la toma de decisiones, que forma parte de un ámbito multidisciplinar con origen en las ciencias empresariales, varias fases en el proceso de la misma:

1. Definición del problema
2. Identificación de alternativas
3. Análisis de las alternativas y previsión de consecuencias
4. Elección de una alternativa
5. Puesta en práctica de la alternativa escogida
6. Evaluación del proceso de toma de decisiones

En efecto, la definición del problema es la primera fase y la esencial, ya que un problema bien definido es un problema medio resuelto y que nos permite abordar las siguientes fases del proceso con seguridad. El problema debe definirse dejando clara su intensidad y consecuencias que se derivan del mismo para el individuo y su entorno.

La identificación de alternativas supone la puesta en marcha de un proceso de observación sobre qué variables inciden o están incidiendo en la situación y pueden contribuir a solucionar el problema planteado. Deben sugerirse tantas alternativas como sea posible en esta fase.

Posteriormente, el análisis de las alternativas supone detenerse en cada una de ellas y determinar los beneficios personales, profesionales, sociales, emocionales, a corto y largo plazo que supone su puesta en práctica; así como los costes en tiempo, esfuerzo, economía, en el desarrollo personal, en el desarrollo emocional y en el desarrollo social. También deben detallarse las previsibles consecuencias de elegir una determinada alternativa.

El cuarto paso supone elegir aquella alternativa que produzca más beneficios y menos costes, y nos dirige al quinto paso que es ponerla en marcha, primero mentalmente y luego físicamente, para finalmente evaluar los logros de la acción, para determinar si se ha conseguido el éxito alcanzando la solución del problema, o hemos de iniciar una nueva toma de decisiones por no haber solucionado el problema, definiendo un nuevo problema e iniciando de nuevo el proceso.

En general, el final de una toma de decisiones supone el inicio de la siguiente.

IMPLICACIONES CURRICULARES

Esta unidad se aplicará en horas de tutoría lectiva por su contenido y objetivos, aunque también puede aplicarse en otras áreas como Ciencias Naturales para entrenar un procedimiento científico de observación de un fenómeno natural, o un análisis de cualquier fenómeno social del área de Ciencias Sociales, incluso en el área de Ética, puede ser idónea para elegir o analizar los valores implicados en cualquier situación de carácter moral y que exija una respuesta del individuo.

DURACIÓN

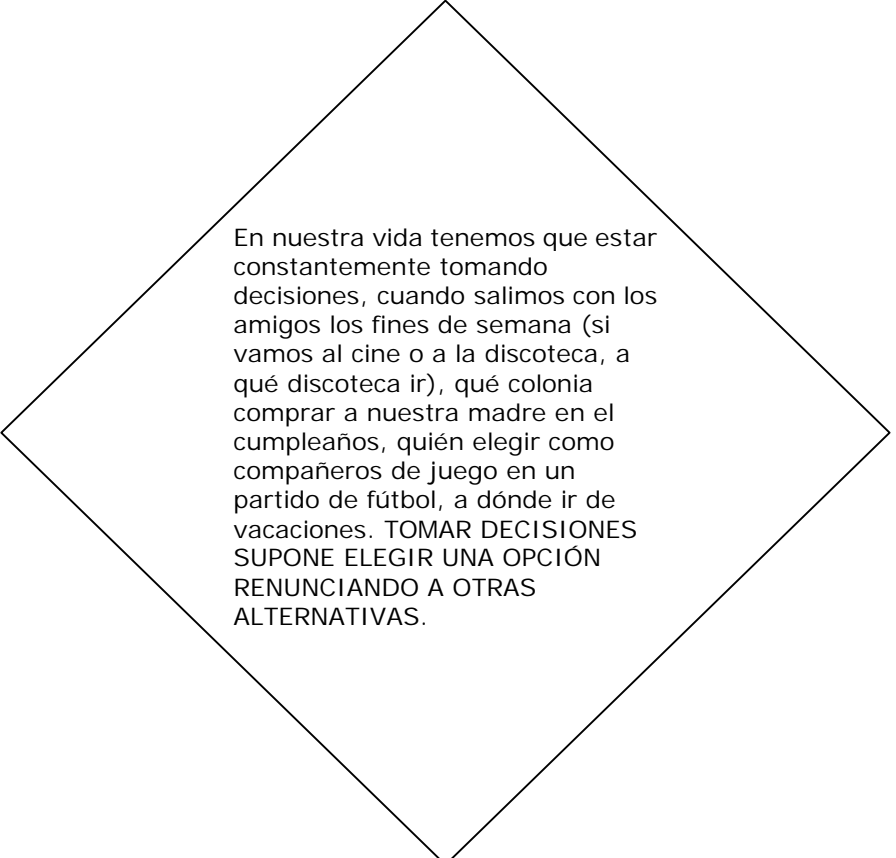
1 sesiones de 50 minutos..

OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES, REQUISITOS Y DURACIÓN

ACTIVIDAD N°	OBJETIVOS	REQUISITOS	DURACIÓN
1	Reflexionar sobre las tomas de decisiones habituales en la vida de una persona.	Actividad individual, que posteriormente se puede analizar en el grupo-clase mediante aportación de las diferentes respuestas.	10 minutos
2*	Identificar problemas y generar alternativas de solución a los mismos en determinadas situaciones.	Actividad individual o grupal. Al finalizar se comentará en la clase.	10 minutos
3*	Analizar los beneficios, costes y consecuencias de una determinada alternativa.	Actividad individual o grupal. Al finalizar se comentarán las aportaciones en el grupo – clase.	15 minutos
4*	Aplicar el procedimiento del análisis de alternativas a la propia situación académica personal.	Actividad individual. Al finalizar se comentarán las aportaciones en el grupo-clase.	10 minutos
5	Tomar decisiones inmediatas relacionadas con metas a medio plazo.	Actividad individual, a cuyo término se comentarán las aportaciones en el grupo-clase.	10 minutos

Todas estas actividades se proponen como hemos adelantado en la introducción, de manera que el profesor o profesora encargado de llevarlas a cabo, en su mayor parte en la tutoría lectiva, pueda seleccionar en la sesión prevista para el desarrollo de la Unidad aquellas que considere de mayor interés, especificando mediante un asterisco junto al número de unidad aquellas que se consideran prioritarias e imprescindibles para el logro de los objetivos de la unidad, pudiendo en función del tiempo disponible realizar un número mayor o menor del resto de actividades.

ACTIVIDADES



En nuestra vida tenemos que estar constantemente tomando decisiones, cuando salimos con los amigos los fines de semana (si vamos al cine o a la discoteca, a qué discoteca ir), qué colonia comprar a nuestra madre en el cumpleaños, quién elegir como compañeros de juego en un partido de fútbol, a dónde ir de vacaciones. TOMAR DECISIONES SUPONE ELEGIR UNA OPCIÓN RENUNCIANDO A OTRAS ALTERNATIVAS.

1.- Señala a continuación tres ejemplos de situaciones en las que hayas tenido que tomar decisiones:

Roberto tenía quince años, y tenía claro que quería dejar de estudiar, aunque sus padres se oponían, *"hijo, sin estudios, ¿en qué vas a trabajar?, no ves que hasta para barrendero piden el Graduado escolar"*, se podía oír frecuentemente a su madre. El padre, no obstante opinaba que si no quería estudiar, al final de curso, con los dieciséis años cumplidos comenzaría a ayudarlo a transportar mercancías de un pueblo a otro, trabajo que Roberto no rechazaba, aunque él soñaba con la ciudad y encontrar un trabajo en una fábrica, poder vivir en un piso independiente y no tener que dar cuentas a nadie de a qué hora llega a su casa.

Lucía era una buena estudiante, sacaba en todo buenísimas notas. Sus padres querían que estudiara Medicina, mientras que Lucía no quería contrariar a sus padres, a los que adoraba, pero la sangre y las enfermedades no era de lo que más le gustaba y no se veía como médica. Ella disfrutaba con los números y leyendo; de hecho no había libro que no hubiera leído de la biblioteca del Instituto. Le gustaba la Economía, trabajar en un banco, o de inspectora de hacienda, de hecho las páginas de economía de los periódicos las analizaba minuciosamente y las coleccionaba cuando venía alguna noticia que considerara de interés.

Esa noche, Samuel, su padre dijo a unos vecinos: *"Mi hija es listísima, acaba de cumplir 16 años y va a empezar bachillerato y dentro de dos años estudiará Medicina, ¿verdad Lucía?"*.

2.- Identifica de acuerdo con las dos historias anteriores de Roberto y Lucía cuál son los problemas que han de abordar antes de tomar una determinada decisión, así como las alternativas de que disponen:

	HISTORIA DE ROBERTO	HISTORIA DE LUCÍA
PROBLEMA		
ALTERNATIVAS		

Tomar una decisión es en realidad resolver un problema, donde las alternativas de resolución del mismo son todas igual de atractivas, y apostar por una supone rechazar otra u otras. La alternativa elegida de forma responsable por el individuo debe ser la que más satisfacción proporcione, mejores beneficios produzca y menores perjuicios estén asociados.

Un aspecto importante es definir bien el problema, como acabas de ver en la actividad anterior. Para ello has de preguntarte qué pretende o cuál es la meta del protagonista del problema. Un problema bien definido es un problema medio resuelto. Ahora bien, una vez definido el problema, tenemos que tener claro el procedimiento o pasos a seguir, que serán la identificación de alternativas, analizar los beneficios y costes de cada alternativa, prever sus consecuencias anticipando mentalmente sus resultados, poner en práctica la acción oportuna para lograr las metas deseadas y evaluar por último los resultados conseguidos.

3.- Trata de en las historias de Roberto y Lucía seguir todos los pasos de solución de sus problemas analizando cada una de las alternativas de que disponen:

ALTERNATIVAS	BENEFICIOS	COSTES	CONSECUENCIAS PREVISIBLES
	Personales (autoestima, satisfacción)	Tiempo	
	Económicos	Esfuerzo personal	
	A corto plazo	Económico	
	A largo plazo	Personales (autoestima, satisfacción)	
	Profesionales (prestigio, estabilidad)	Sociales (amigos, familia, renuncia a intereses)	
	Personales (autoestima, satisfacción)	Tiempo	
	Económicos	Esfuerzo personal	

	A corto plazo	Económico	
	A largo plazo	Personales (autoestima, satisfacción)	
	Profesionales (prestigio, estabilidad)	Sociales (amigos, familia, renuncia a intereses)	
	Personales (autoestima, satisfacción)	Tiempo	
	Económicos	Esfuerzo personal	
	A corto plazo	Económico	
	A largo plazo	Personales (autoestima, satisfacción)	
	Profesionales (prestigio, estabilidad)	Sociales (amigos, familia, renuncia a intereses)	

	Personales (autoestima, satisfacción)	Tiempo	
	Económicos	Esfuerzo personal	
	A corto plazo	Económico	
	A largo plazo	Personales (autoestima, satisfacción)	
	Profesionales (prestigio, estabilidad)	Sociales (amigos, familia, renuncia a intereses)	

Una de las decisiones más importantes que una persona ha de tomar es cuál quiere que sea su futuro profesional, decisión que vas a empezar a tomar con tu elección al finalizar la enseñanza obligatoria: bachillerato, formación profesional de grado medio o incorporarte al mundo del trabajo.

4.- En estos momentos, cuál crees que será tu decisión al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Trata de justificarla siguiendo el esquema de la actividad número 3, valorando los beneficios, costes y consecuencias de cada alternativa:

5.- Como bien sabes, la decisión que tomes al final de la educación secundaria obligatoria necesita una preparación a lo largo de los diferentes cursos de la ESO, especialmente el cuarto curso que tiene un carácter marcadamente orientador, y en el que has de elegir una serie de materias troncales y optativas. Trata de justificar tu elección de materias en el cuarto curso:

DECISIÓN ADOPTADA TRAS FINALIZAR LA ESO

Bachillerato: _____ Modalidad _____
FP grado medio _____ Familia profesional _____
Trabajar _____ Familia profesional _____
Otros estudios _____ _____

REQUISITOS ACADÉMICOS OPCIÓN	ELECCIÓN RECOMENDABLE 4º ESO TRONCALES	ELECCIÓN QUE HABRÍA QUE EVITAR EN 4º ESO TRONCALES

Mi proyecto profesional

Mi proyecto profesional

JUSTIFICACIÓN

Finalizadas las seis unidades del Programa de Orientación Profesional, como última actividad que represente la síntesis de todas las actividades realizadas a lo largo del programa, proponemos la cumplimentación de este proyecto profesional.

Todos los autores clásicos relacionados con la Orientación Vocacional han puesto de manifiesto la importancia de la planificación como elemento fundamental para el desarrollo posterior de la carrera (Ginzberg, 1951; Super, 1957; Crites, 1969; Holland, 1975; Savickas, 1997; Mitchell y cols, 1999).

El proyecto profesional puede definirse como una construcción personal e intencional configurada por la autorrepresentación vital y profesional desde la perspectiva de futuro, planificado de forma sistemática, abierta, flexible y progresiva, y dirigida a la autorrealización y al desarrollo de la carrera vital y profesional a lo largo de toda la vida.

Es por tanto el proyecto profesional un instrumento que anticipa el futuro y por lo tanto lo previene de aspectos insatisfactorios o indeseables, y que permite mediante la actividad constructiva progresiva del sujeto una búsqueda de sentido a su vida desde una dimensión integral a la que contribuyen aspectos personales, emocionales, sociales y profesionales.

En cuanto a proyecto profesional que es, se concreta a través de un plan de acción que requiere un proceso previo de adquisición de información, exploración personal y del entorno, entrenamiento en toma de decisiones y formulación de objetivos

coherentes con los propios intereses, aspiraciones, representaciones profesionales y valores.

Corominas e Isus nos señalan los contenidos que deben integrar los programas orientados a la planificación del proyecto profesional: conocimiento de sí mismo (capacidades, valores, habilidades y destrezas), conocimiento del mundo del trabajo y búsqueda de empleo, y habilidades para la toma de decisiones.

Sin duda alguna, un sistema educativo alejado de la realidad social y profesional donde los jóvenes se van a insertar es un sistema educativo ineficiente. Es por ello, que hemos de plantearnos como orientadores y como educadores un proceso progresivo de acercamiento desde el currículo al entorno de referencia, y en los cursos superiores de la ESO hemos de prever el futuro de nuestro alumnado, hemos de proveer a las alumnas y alumnos de herramientas para la inserción sociolaboral, como principal determinante de promoción personal y de desarrollo integral.

Por ello, a continuación, ofrecemos una actividad que trata de resumir y sintetizar todos los contenidos que hemos estado trabajando desde la primera Unidad, y que posibilita la reflexión sobre las actividades anteriores, y su interconexión para un objetivo final: prever el itinerario personal para la propia autorrealización.

Es, pues una actividad individual, que requerirá de la consulta a otras actividades anteriores y dar al programa un broche final desde una perspectiva constructiva, intencional y activa.

MI PROYECTO PROFESIONAL

Nombre y apellidos:

Fecha de nacimiento y edad:

Mi nombre es _____, tengo
____ años, y vivo en _____, provincia de
_____, C/_____.

Otras localidades en qué he vivido han sido _____,
durante ____ meses, _____ durante _____
meses, y _____ durante _____ meses.

Mi padre se llama _____, tiene ____ años, y se dedica a
_____. Mi madre se llama _____, tiene
____ años, y se dedica a _____.

Tengo ____ hermanos, sus nombres son _____ de ____
años, _____ de ____ años, _____ de ____ años, y
_____ de ____ años. Se dedican respectivamente a
_____, _____ y
_____.

Comencé la escuela en el colegio _____ y he estudiado en los siguientes colegios:

CURSOS	COLEGIOS Y LOCALIDADES
1° PRIMARIA	
2° PRIMARIA	
3° PRIMARIA	
4° PRIMARIA	
5° PRIMARIA	
6° PRIMARIA	
1° ESO	
2° ESO	
3° ESO	
4° ESO	

He repetido los cursos _____, porque _____.

Las materias o asignaturas que más me gustan son _____ y _____ porque _____.

Las materias o asignaturas que menos me gustan son _____ y _____ porque _____

_____.

Del estudio pienso que:

- Es necesario para forjarme un futuro mejor y me gusta
- Entiendo qué es importante, pero tengo dificultades
- Estudio porque me obligan, pero a mí no me gusta
- No me gusta estudiar

Mis principales dificultades en el colegio o instituto están ligadas

a:

- a) Las matemáticas y las ciencias
- b) La lengua española
- c) La lectura
- d) El inglés
- e) La educación física
- f) Otra/s _____

Dedico a estudiar ____ horas al día, de _____ a _____.

La forma mediante la cual estudio es la siguiente:

- Leo y memorizo ____
- Subrayo ____
- Resumen ____
- Esquematizo ____

De las actividades que he realizado en este programa, puedo señalar que mis aptitudes más notables serían _____, y mis dificultades más evidentes estarían relacionadas con _____.

Mis motivaciones e intereses estarían relacionados con las áreas _____.

Mis habilidades sociales más desarrolladas serían _____, y tendría que mejorar en _____.

Con respecto al sistema educativo, podría afirmar que mi posición con respecto al futuro sería realizar los siguientes estudios:

OPCIONES	ESTUDIOS QUE DESEO REALIZAR	¿POR QUÉ?
PRIMERA		
SEGUNDA		
TERCERA		

Las ofertas de trabajo más frecuentes en mi zona de referencia son:

Los diferentes medios o mecanismos para buscar empleo que conozco son: _____

_____.

En el futuro, quiero dedicarme a:

OPCIONES	EMPLEO O PUESTO DE TRABAJO, Y FUNCIONES A DESEMPEÑAR.	¿CÓMO VOY A LOGRARLO?	¿POR QUÉ HE TOMADO ESTA DECISIÓN?
PRIMERA			
SEGUNDA			
TERCERA			

Otros comentarios u observaciones:

Y para que conste, lo firmo en _____, a ____ de _____
de 20_____

Fdo.: _____

AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

1.- ¿Qué te ha parecido el Programa en líneas generales?

2.- ¿Qué te ha aportado el Programa personalmente?, ¿qué has aprendido?

3.- ¿Qué quitarías y qué añadirías a la estructura del Programa?

4.- ¿Te ha servido el programa para?

Mejorar el conocimiento de ti mismo

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Mejorar el conocimiento del sistema educativo

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Mejorar el conocimiento del mundo laboral

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Adquirir estrategias que permitan la consecución de un empleo

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Mejorar tus habilidades sociales

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Tomar decisiones más eficaces

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Diseñar tu proyecto profesional (saber a qué quiero dedicarme)

MUCHO BASTANTE POCO NADA

5.- Valora, de 1 a 10, los siguientes aspectos de cada unidad, asignando el valor de 1 si estás en desacuerdo con el indicador, y el 10 si tu acuerdo con el indicador es máximo.

UNI DAD	INTERÉS UNI DAD	UTILIDAD PERSONAL
1.- Mejorando nuestro conocimiento de nosotros mismos		
2.- Mis valores, motivaciones e intereses		
3.- Habilidades de relación grupal		
4.- El sistema educativo, estructura, etapas y niveles		
5.- El mercado laboral y la búsqueda de empleo		
6.- La toma de decisiones, ajuste entre deseo y realidad		

6.- ¿Te ha parecido adecuado el nº de unidades? ¿Por qué?

7.- ¿Hubieras incluido o quitado alguna unidad?. ¿Cuál y por qué?

8.- Cita lo mejor y lo peor del programa

LO MEJOR	LO PEOR

9.- Señala todo aquello que quieres que sea tomado en cuenta por el equipo de investigación sobre el desarrollo de este programa y que consideres que no queda recogido en las preguntas precedentes.

**CUESTIONARIO DE
EVALUACIÓN PARA EL
PROFESORADO**

1.- ¿Qué te ha parecido el Programa en líneas generales?

2.- ¿Qué crees que ha aportado el Programa personalmente al alumnado?, ¿qué han aprendido los alumnos?

3.- ¿Qué quitarías y qué añadirías a la estructura del Programa?

4.- ¿El programa ha servido para que los alumnos?

Mejoren el conocimiento de si mismos

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Mejoren el conocimiento del sistema educativo

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Mejoren el conocimiento del mundo laboral

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Adquieran estrategias que permitan la consecución de un empleo

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Mejoren sus habilidades sociales

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Tomen decisiones más eficaces

MUCHO BASTANTE POCO NADA

Diseñen su proyecto profesional (saber a qué quieren dedicarse)

MUCHO BASTANTE POCO NADA

5.- Valora, de 1 a 10, los siguientes aspectos de cada unidad, asignando el valor de 1 si estás en desacuerdo con el indicador, y el 10 si tu acuerdo con el indicador es máximo.

UNIDAD	INTERÉS UNIDAD	UTILIDAD PERSONAL PARA ALUMNOS
1.- Mejorando nuestro conocimiento de nosotros mismos		
2.- Mis valores, motivaciones e intereses		
3.- Habilidades de relación grupal		
4.- El sistema educativo, estructura, etapas y niveles		
5.- El mercado laboral y la búsqueda de empleo		
6.- La toma de decisiones, ajuste entre deseo y realidad		

6.- ¿Te ha parecido adecuado el nº de unidades? ¿Por qué?

7.- ¿Hubieras incluido o quitado alguna unidad?. ¿Cuál y por qué?

8.- Cita lo mejor y lo peor del programa

LO MEJOR	LO PEOR

9.- Señala todo aquello que quieres que sea tomado en cuenta por el equipo de investigación sobre el desarrollo de este programa y que consideres que no queda recogido en las preguntas precedentes.

APÉNDICE DOCUMENTAL

ANEXO I

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL POPR

ANEXO II

CATEGORÍAS PARA ANALIZAR ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

CATEGORÍAS PARA ANALIZAR ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

Ha sido Vd. seleccionado como experto para, de acuerdo con sus conocimientos específicos en materia de orientación académica y profesional, proporcionar una valoración sobre los categorías que debería incluir un guión para analizar los objetivos y contenidos de los documentos pedagógicos relacionados con el ámbito de la Orientación Profesional a nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación, se le exponen 12 categorías habitualmente relacionadas con tareas específicas enmarcadas dentro de la actividad de Orientación Profesional, pidiéndole que valore cada una de ellas en los siguientes indicadores, de 1 a 10, siendo 1 muy bajo y 10 muy alto:

Pertinencia: Es decir, la idoneidad de la categoría para dentro del ámbito de la orientación profesional.

Claridad: La propiedad por la que dicha categoría puede definirse clara y operativamente.

Exhaustividad: La imposibilidad de confusión con otra categoría cualquiera de las consideradas.

Debe Vd. pensar que la valoración que ha de exponer en cada indicador debe ser en función de la posibilidad de encontrar estos elementos en los documentos del nivel de Educación Secundaria Obligatoria, como se ha indicado anteriormente, y la idoneidad de su inclusión en esta etapa para lograr mejorar las acciones de los centros educativos en lo que afecta a la orientación profesional.

NOMBRE _____ **APELLIDOS** _____
CENTRO DE TRABAJO _____
ANTIGÜEDAD COMO ORIENTADOR/A (cursos escolares) _____

CATEGORÍA	PERTINENCIA	CLARIDAD	EXHAUSTIVIDAD
1.- Conocimiento de los requisitos necesarios para ejercer algunas profesiones.			
2.- Conocimiento de las aptitudes del alumno como futuro trabajador para ejercer determinadas profesiones.			
3.- Establecimiento de planes de acción para la inserción profesional.			
4.- Orientación profesional individualizada.			
5.- Seguimiento de la competencia profesional desarrollada por los alumnos.			
6.- Búsqueda de empleo orientada a la inserción profesional.			
7.- Preparación personal a través de la educación formal y no formal para lograr una adecuada inserción profesional.			
8.- Experiencias directas en entornos productivos.			
9.- Información colectiva sobre información y orientación profesional.			
10.- Elaboración personalizada del proyecto profesional.			
11.- Aproximación del mundo académica al mundo productivo.			
12.- Actuaciones de fomento de información sobre el fomento de la formación profesional.			

ANEXO III

GUIÓN ENTREVISTA CON TUTORES

GUIÓN ENTREVISTAS CON TUTORES.

1.- ORGANIZACIÓN ACCIÓN TUTORIAL EN EL CENTRO

- 1.1.- Antigüedad del centro
- 1.2.- Antigüedad del Departamento de Orientación
- 1.3.- Antigüedad del Orientador en el centro
- 1.4.- Antigüedad del tutor/a en el centro
- 1.5.- Antigüedad del tutor/a en otros centros
- 1.6.- Experiencia del tutor/a en 3º de ESO
- 1.7.- ¿Cómo se elabora el Plan de Acción Tutorial?
- 1.8.- ¿Quién elabora el Plan de Acción Tutorial?
- 1.9.- ¿Cuál es la participación del tutor/a en la elaboración del PAT?
- 1.10.- ¿Cuál es la participación del tutor/a en la Memoria del PAT al finalizar el mismo?
- 1.11.- ¿Cuál es la frecuencia de las sesiones de coordinación de tutoría?
¿Cuál es el contenido de estas sesiones?
¿Cómo se organizan?
¿Cuál es el papel del tutor/a?
- 1.12.- ¿Cuál es la frecuencia de las tutorías individualizadas con alumnos/as?
¿Cuál han sido sus motivos?
- 1.13.- ¿Cuál es la frecuencia de las tutorías con familias?
¿Quién las solicita?
¿Cuál son los motivos?
¿Cómo se recogen los contenidos?
¿Qué tratamiento tiene después la información recogida?
- 1.14.- ¿Existen presupuestos específicos para el desarrollo de actividades del PAT?.

2.- PARTICIPACIÓN DE LOS TUTORES/AS EN LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.

- 2.1.- ¿Han participado los tutores en la selección de objetivos del PAT?
- 2.2.- ¿Conocen los tutores/as los objetivos del PAT para su nivel y grupo?
- 2.3.- ¿Conocen los tutores de 3º ESO, los objetivos del PAT relacionados con la Orientación Profesional para ese nivel?
- 2.4.- ¿Cuál es la importancia de la Orientación Profesional en 3º ESO?

3.- PARTICIPACIÓN DE LOS TUTORES/AS EN LA SELECCIÓN Y DISEÑO DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DESTINADOS PARA SU GRUPO.

4.- RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA TUTORÍA LECTIVA.

- 4.1.- ¿Se conocen los recursos que posee el centro para desarrollar tareas y actividades relacionadas con la Orientación Profesional?
- 4.2.- ¿Quién selecciona los recursos para desarrollar tareas relacionadas con la Orientación Profesional?
- 4.3.- ¿Sabría donde acudir para consultar material y preparar una tarea de Orientación Profesional?

ANEXO IV

CUESTIONARIO VALORACIÓN DESARROLLO DEL PROGRAMA

VALORACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA.

Como tutor/a de uno de los grupos experimentales que están siguiendo el Programa de Orientación Profesional POPR, se le solicita, que al terminar las actividades incluidas en cada una de las Unidades, valore, los siguientes indicadores, en una escala de 4 hasta 1, siendo 4 una valoración muy alta, o que se está muy de acuerdo con la expresión del indicador, y 1 una valoración muy baja, o que se está muy en desacuerdo con la expresión del indicador.

NOMBRE _____ APELLIDOS _____

CENTRO DE TRABAJO _____

TUTOR DEL GRUPO _____

VALORACIÓN DE LA UNIDAD _____ DEL POPR

INDICADORES	VALORACIÓN
Los objetivos específicos están relacionados con el objetivo general de la Unidad.	
Los contenidos presentes en la Unidad permiten el logro de los objetivos formulados.	
Las actividades o tareas son adecuadas para el desarrollo de los contenidos presentes en la Unidad.	
Las actividades o tareas son útiles para que el alumno profundice en el conocimiento de sus puntos fuertes y débiles.	
Las actividades o tareas son útiles para que el alumno adquiera conocimientos sobre la vida diaria (sistema educativo, mundo laboral).	
La metodología indicada en la guía del Programa está suficientemente clara llevar a cabo las actividades.	
La metodología indicada en la guía del Programa favorece el trabajo de los contenidos propuestos en las diferentes actividades.	
Valoración del interés y utilidad de la Unidad (valore esta actividad de 1 – 10).	
OBSERVACIONES:	

ANEXO V

GUIÓN ANÁLISIS ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS PLANES DE ORIENTACIÓN

GUIÓN DE CATEGORÍAS PARA ANALIZAR LA PRESENCIA DE ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS PLANES DE ORIENTACIÓN.

A continuación, se la adjunta una tabla para que incluya los objetivos y contenidos (una tabla para cada elemento), de los Planes de Acción Tutorial y Planes de Orientación Académica y Profesional, relacionados con alguna dimensión de la Orientación Profesional, en función de las categorías que se le aportan.

CENTRO EDUCATIVO: _____

DOCUMENTO: PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL ____ Fecha de elaboración _____

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL ____ Fecha de elaboración _____

ANÁLISIS DE: OBJETIVOS __

CONTENIDOS __

CATEGORÍA	PÁG.	LITERAL
1.- Conocimiento requisitos algunas profesiones.		
2.- Conocimiento aptitudes necesarias para el ejercicio de determinadas profesiones.		

3.- Establecimiento planes de acción para la inserción profesional.		
4.- Orientación Profesional individualizada.		
5.- Seguimiento de la competencia profesional de los individuos.		
6.- Otros que considere de especial relevancia y que no figuren estas categorías.		