



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN
ESO: EXPLORACIÓN, PLANIFICACIÓN Y
GESTIÓN DE LA CARRERA EN EL
PROGRAMA TFP**

**PRESENTADA POR:
ISABEL GARCÍA MOLINA**

**DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. ELVIRA REPETTO TALAVERA
DRA. DÑA. MARÍA DOLORES HUESO VILLEGAS**

JAÉN, 26 DE SEPTIEMBRE DE 2003

ISBN 978-84-8439-441-9

Nombre y apellidos del autor:

ISABEL GARCÍA MOLINA

Título de la Tesis Doctoral:

LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN ESO: EXPLORACIÓN, PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA EN EL PROGRAMA TFP

I.S.B.N.:

978-84-8439-441-9

Fecha de Lectura:

26 DE SEPTIEMBRE DE 2003

Centro y Departamento en que fue realizada la lectura:

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Pedagogía

Composición del Tribunal/Dirección de la Tesis:

Dirección de la Tesis	Dra. Dña. Elvira Repetto Talavera Dra. Dña. María Dolores Hueso Villegas
Presidente/a del Tribunal	Dr. D. Víctor Álvarez Rojo
Vocales	Dr. D. José Antonio Benavent Dr. D. José Antonio Torres González Dr. D. Juan Antonio Gil
Secretario/a	Dr. D. Juan Ruiz Carrascosa

Calificación Obtenida:

SOBRESALIENTE CUM LAUDE POR UNANIMIDAD. SELECCIONADA PARA PREMIO EXTRAORDINARIO DE TESIS DOCTORAL



UNIVERSIDAD DE JAÉN

tesis doctoral



Resumen

LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN LA ESO: EXPLORACIÓN, PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA EN EL PROGRAMA TFP

La adquisición de estrategias y habilidades necesarias para un adecuado desarrollo profesional durante la Educación Secundaria Obligatoria constituye hoy una necesidad apremiante en el Sistema educativo español, como parte de un proceso que se enmarca dentro de las teorías de Educación para la Carrera.

En efecto, en la actualidad tanto los legisladores-políticos, como los pedagogos, psicólogos, sociólogos y economistas, manifiestan su preocupación acerca de la preparación que tienen los jóvenes para elegir entre los diversos itinerarios académicos-profesionales; así como desarrollar su capacidad de trasladar sus competencias educativas al campo ocupacional y su capacitación en las habilidades personales o adaptativas, las transferibles y las de contenido laboral con la satisfacción y la productividad consiguiente e iniciar su transición a la vida activa. Esta preocupación se centra sobre todo en los estudiantes de la Educación Secundaria, y en concreto para nuestro trabajo de Educación Secundaria Obligatoria por constituir un núcleo importante de sujetos que tienen que realizar una opción educativa y/o la posterior incorporación al mercado de trabajo.

Este Proyecto partiendo de un estudio de la fundamentación teórica de educación para la carrera y la necesidad de su inserción en el currículum del Sistema Educativo actual, analiza la situación de los alumnos y las alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria en una muestra seleccionada al respecto, teniendo en cuenta la preparación y desarrollo de conocimientos previos y destrezas que tienen los alumnos (ya iniciados en otros cursos). La finalidad de esta investigación es

comprobar si el entrenamiento de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria en habilidades para la carrera, en concreto la exploración, planificación y gestión para la carrera en la ESO, provoca en los alumnos y las alumnas un desarrollo personal que se transfiere en un cambio conceptual y de comportamiento ante los itinerarios y modalidades de Bachillerato o alternativas que han de decidir con vistas a su futuro desarrollo profesional. Para ello, se ha seleccionado entre los diversos programas, el programa "Tu futuro profesional" (Repetto, 1999).

Este programa, está basado en la teoría tipológica de Holland (1997), la teoría cognitiva- social de Bandura (1986), la teoría del aprendizaje de Krumboltz (1996) y en los enfoques constructivista, sociológico y multicultural. Se va a proceder a la aplicación del módulo III: "Exploración para la carrera" y del módulo IV: "Planificación y gestión de la carrera", en dos niveles, primer nivel: de doce a catorce años y segundo nivel: de catorce a dieciséis, a una muestra de alumnos que es representativa de toda la población adolescente que se encuentra cursando la Educación Secundaria Obligatoria, en la Comarca El Condado (Jaén), y la consiguiente evaluación de los efectos producidos en los alumnos y las alumnas.

Abstract

LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN LA ESO: EXPLORACIÓN, PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA EN EL PROGRAMA TFP

The acquisition of the strategies and abilities required for an adequate professional development in Educación Secundaria Obligatoria constitutes today a pressing need in the Spanish Educational System, as part of a process framed within the theories of Career Education.

Indeed, nowadays legislators -as well as pedagogues, psychologists, sociologists and economists- express their concern about the background young people are given with a view to choosing among the different academic and professional possibilities. Another concern pertains to developing an ability to translate their educational competence to working. At the same time, this also refers to their dexterity as far as adaptive and personal abilities are concerned -including those which can be transferred as well as other related to the workplace-, bearing in mind the fulfilment and productivity resulting from them and the beginnings of their transition to working life. This particularly applies to students in Secondary Education, and more specifically in our research to Educación Secundaria Obligatoria, for it constitutes an important group of individuals aiming at an educational option and/or subsequent integration to the job market.

The importance of Career Orientation Programs is acknowledged by a number of professionals who express their concern from their own perspective. This worry is manifested in the efforts made from the mid-1960s through to the 1980s in the beginnings of the movement for Career Education, which are sustained nowadays thanks to the stimulus for the transition to working life propitiated by Western countries. It is the Career Orientation Programs that take up a privileged place in this transition from school to work.

Therefore, we find in the first place the USA prompting professionals to design and apply learning programs which connect the school and the workplace, and to instil into students values and abilities which can be applied in the workplace (see the 1994 School-to-Work Opportunity Acts). It is recommended that students identify the degree they are most interested in pursuing between the seventh and tenth grade. They are also required to enrol an internship related with their choice (which includes the expedition of a certificate acknowledged by the companies involved in the program).

On the other hand, there are more and more raising voices in the European Union contending that the inclusion of activities dealing with the exploration and preparation for a particular career choice in the students' curricula benefits them, no matter how different these countries are as regards their respective legislations. For example, in Germany there is a close relationship between education and work, and the movement for Career Education rises naturally to the German approach and mentality. In order to guarantee its implementation, there exists a permanent Conference of Ministers who designed the objectives, contents, organization and methodology of the Course "Work Initiation" (1985). In the United Kingdom, Career Orientation is regarded as a process which has to be developed throughout the school years and must be shared by both society and companies, the simulation of working experiences consequently playing a crucial role. In the Netherlands, the government established some years ago a set of success standards which goes further than training students to succeed in examinations and qualifies and prepares them to apply what they have learnt to the professional world (1996).

Lastly, in Spain there has been up to now disengagement among researchers and there is a lack of solid support on the part of the Ministry of Education and the Work Ministry. Notwithstanding, a good number of university teachers work in this field, but the lack of an institution interested in promoting and coordinating these efforts hinders the general usage of programs and the consistent assessment of their success. Worth mentioning are some programs such as "¡Tengo que decidirme!" ("I've got to make a decision", Álvarez Rojo 1991); "Aprender a tomar decisiones" ("Learning how to make decisions", MEC 1992) authored by Rodríguez Moreno or "Toma la iniciativa" by J.A. Delgado ("Take the initiative", published in 1995).

It must be highlighted that until recently there was not a program dealing with all the aspects influencing Career Education, such as self-concept, decision-making, career exploring, and career planning and management. The program "Tu futuro profesional" ("Your Professional Future" by Repetto, 1999) has been groundbreaking in Spain because of the date of its publication and the topics it explores.

This program is based on Holland's typological theory (1997), Bandura's cognitive-

social theory (1986), Krumboltz's learning theory (1996), and on the constructivist, sociological and multicultural approaches. We have proceeded to the application of the third and fourth modules ("Career Exploration" and "Career Planning and Management" respectively). This has been done on two levels: from twelve to fourteen-year-old students on the first and from fourteen to sixteen-year-old students on the second level. The sample of students chosen represents all teenage population in Educación Secundaria Obligatoria in the El Condado area. It follows a subsequent evaluation of the effects that such a program had on these students.

This Project is originated in the research of the theoretical foundations of Career Education and its necessary implementation in the curricula under the current educational system. It analyzes the situation of students engaged in Educación Secundaria Obligatoria in a related sample, taking into account the preparation and development of the students' previous knowledge and skills already started in previous years. The aim of this research is to check whether the students' training in career abilities (such as career exploration, planning and management) results in the students' personal development which can be transferred in a change in terms of concept and behaviour when faced to the different options and modalities offered in Bachillerato as alternatives that must be discerned with a view to their future professional development. To this aim we have selected, among a choice of different programs, Repetto's "Tu futuro profesional" (1999).



UNIVERSIDAD DE JAÉN

LA EDUCACIÓN PARA LA
CARRERA EN LA ESO:
EXPLORACIÓN, PLANIFICACIÓN Y
GESTIÓN DE LA CARRERA EN
EL PROGRAMA TFP

ISABEL GARCÍA MOLINA

tesis doctoral

A mi hijo Alfonso Juan

Índice

LISTAS DE ANEXOS	10
LISTAS DE CUADROS	12
LISTAS DE TABLAS	13
AGRADECIMIENTOS	18
INTRODUCCIÓN	19

PARTE I CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL-PROFESIONAL COMO FACTOR DE CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

1. Perspectiva clásica y desarrollo de la carrera	22
1.1 Concepto y orígenes de la educación para la carrera.....	22
1.2 Definiciones de educación para la carrera. Elementos comunes y significativos encontrados en las definiciones.	26
1.3 Evolución histórica de la orientación profesional en los diferentes países hasta llegar a la educación para la carrera.	31
1.4 Educación para la carrera en los países anglosajones.....	38
1.5 Posibilidades de incorporación de la Educación para la carrera en los Sistemas Educativos	41
1.6 La educación para la carrera y su concreción en algunos países	49
1.7 La orientación para el desarrollo de la carrera a lo largo de la vida.....	52

CAPÍTULO II

LA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO FACTOR DE CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ES` PAÑOL "TU FUTURO PROFESIONAL" COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA Y SU CONCRECIÓN EN EL MARCO TEÓRICO DE LA LOGSE.

1. La orientación vocacional-profesional en el marco de la LOGSE	56
1.1. Antecedentes inmediatos.....	56
1.2. La LOGSE y su desarrollo	57
1.3 Perspectiva de futuro: la LOCE	66
2. El programa TFP y su coherencia en el marco teórico de la LOGSE	69
3. El TFP como instrumento de Educación para la carrera en los centros educativos.....	73

CAPÍTULO III

ENFOQUES TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN EL TFP, COMO PROGRAMA PARA LA PREPARACIÓN DE LOS JÓVENES PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA.

1. Perspectiva básica: enfoques de Orientación Vocacional Profesional en los que se fundamenta el TFP.....	77
1.1 Clasificación de los diferentes enfoques	77
1.2. El modelo de Super y el asesoramiento vocacional	79
1.3. El enfoque de Bandura	83
1.4. El enfoque de Krumboltz.....	84
1.5. Teoría tipológico de Holland y la elección vocacional	88
1.6 Modelo comprensivo	92
1.7 Línea de investigación "implicaciones educativas y sociales de la orientación para el desarrollo profesional a lo largo de la vida	93
1.8 Áreas temáticas y contextos de orientación	94
2. El TFP y su fundamentación en los diversos enfoques de orientación profesional y educacional para la carrera	103
3. Análisis de los Programas de Orientación Vocacional Profesional publicados en España a partir de la década del noventa. Desarrollo	

y aplicación del TFP como programa de educación para la carrera al término de ésta década	105
---	-----

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVA DIMENSIONAL: VERTIENTES EN LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA:

1. Estructura del programa	122
1.1. Autoconocimiento	132
1.2. Toma de decisiones.....	134
1.3. Exploración de la carrera profesional	137
1.4. Planificación y gestión de la carrera.....	139
2. Metodología del programa TFP	142
2.1. Exploración y gestión de la carrera	142
2.1.1. Análisis del módulo “Exploración de la carrera” en sus tres niveles. Referido a las actividades de los alumnos y las alumnas	142
2.1.2. Análisis del módulo “Exploración de la carrera” en sus tres niveles. Referido a las actividades del profesor y de la profesora	143
2.2. Planificación y gestión de la carrera	146
2.2.1. Análisis del módulo “Planificación y gestión de la carrera” en sus dos niveles. Referido a las actividades de los alumnos y las alumnas	146
2.2.2. Análisis del módulo “Planificación y gestión de la carrera” en sus dos niveles. Referido a los profesores y las profesoras	147
3. Síntesis respecto a la metodología del programa TFP	148

CAPÍTULO V

LA INFUSIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA TFP EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA COMO MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1. La infusión curricular. Características de la infusión curricular.....	153
1.1 Estrategias propias de la infusión curricular.....	165

1.2 Ventajas e inconvenientes de la metodología de la infusión curricular ..	175
2. La infusión curricular del programa "Tu futuro profesional" TFP	177
3. Posibilidades reales de integración del programa en los grupos experimentales	182

PARTE II EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TFP EN LOS MÓDULOS EXPLORACIÓN, PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA

CAPITULO VI

INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA.

1. Perspectiva de la evaluación e investigación evaluativa	194
1.1 La investigación evaluativa: modelos de investigación evaluativa. Tipología general	197
2. Dimensiones de la evaluación de programas	208
3. Perspectiva de evaluación de programas en la educación para la carrera y el desarrollo	213
4. El modelo de evaluación de programas de Pérez Juste	219
5. Estado de la cuestión	226
6. El modelo de evaluación de programas de Pérez Juste aplicado a TFP.....	234
7. Instrumentos cualitativos y cuantitativos a alumnos/as, profesores/as y a expertos/as.....	240

CAPÍTULO VII

FINALIDAD, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. Finalidad	245
2. Objetivos	245
2.1 Objetivos del módulo "Exploración de la carrera.....	248
2.2 Objetivos del módulo "Planificación y gestión de la carrera	248
3. Hipótesis de trabajo	249

4. Hipótesis para valorar el programa TFP en sí mismo	249
5. Sobre el desarrollo del TFP	253
6. Hipótesis de los módulos "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera" para verificar el momento final desde la perspectiva de los alumnos y profesores	254
6.1 Para verificar el momento final del Módulo "Exploración de la carrera" desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas	254
6.2 Para verificar el momento final del Módulo "Planificación y gestión de la carrera" desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas	254
6.3 Para verificar el momento final del Módulo "Exploración de la carrera" desde la perspectiva de los profesores y las profesoras	255
6.4 Para verificar el momento final "Planificación y gestión de la carrera" desde la perspectiva de los profesores y las profesoras	256
6.5 Hipótesis de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas de grupos experimentales y de control con los módulos "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera"	256
6.5.1 Hipótesis de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas con el módulo "Exploración de la carrera"	257
6.5.2 Hipótesis de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas con el Módulo "Planificación y gestión de la carrera"	258

CAPÍTULO VIII

DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN

1. Diseño del plan de acción para la evaluación de los resultados del programa	261
2. Etapas seguidas.....	261
3. Población, selección y muestras	271
4. Instrumentos	279
4.1 Instrumentos de evaluación destinados a los alumnos y las alumnas ...	279
4.2 Instrumentos de evaluación destinados a profesores y profesoras	296

CAPÍTULO IX

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS EXPLORACIÓN, PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA.

1. Valoración de los módulos "Exploración para la carrera" y "Planificación y gestión para la carrera" del TFP en el momento inicial	308
2. Valoración de los módulos " Exploración para la carrera" y "Planificación y gestión para la carrera" del TFP en su desarrollo	311
2.1. Valoración del desarrollo unidad por unidad, nivel a nivel y parcialmente la viabilidad del módulo "Exploración de la carrera" por los alumnos y las alumnas y los profesores y las profesoras.....	311
2.1.1 Valoración del desarrollo unidad por unidad, del módulo III "Exploración de la carrera" Nivel I (12-14 años)	311
2.1.2 Valoración del desarrollo unidad por unidad, del módulo III "Exploración de la carrera" Nivel II (14-16 años).....	321
2.2. Valoración del módulo III "Exploración de la carrera" unidad por unidad realizada por los profesores y las profesoras	327
2.3. Valoración del módulo IV "Planificación y desarrollo unidad a unidad, Nivel II (14-16 años), por los alumnos y las alumnas.....	330
2.4. Valoración del módulo IV "Planificación y gestión para la carrera" unidad por unidad en el Nivel II (14-16 años) por los profesores y las profesoras	332
2.5. Valoración cualitativa en el desarrollo	336
3. Valoración de los módulos "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera" en su momento final y en sus resultados.....	338
3.1. Valoración final nivel a nivel del módulo "Exploración de la carrera"	338
3.1.1. Valoración final nivel a nivel, del módulo Exploración para la carrera realizada por los alumnos y las alumnas	338
3.1.2. Valoración final nivel a nivel del módulo Exploración para la carrera realizada por los profesores y las profesoras.....	340
3.2. Valoración final del módulo "Planificación y gestión de la carrera"	341
3.2.1 Valoración final del Nivel II del módulo "Planificación y gestión para la carrera" realizado por los alumnos y las alumnas	341

3.2.2. Valoración final del Nivel II del módulo "Planificación y gestión para la carrera" realizada por los profesores.....	342
3.3. Valoración cualitativa emitidas por los alumnos y las alumnas en su momento final.....	343
3.4. Valoración en sus resultados nivel a nivel del módulo "Exploración de la carrera"	346
3.4.1. Valoración del módulo "Exploración de la carrera" en sus resultados por los alumnos y las alumnas	346
3.4.1.1 Nivel I (12-14 años).....	346
3.4.1.2. Nivel II (14-16 años).....	348
3.5. Valoración del nivel II del módulo "Planificación y gestión para la carrera" realizada por los alumnos y las alumnas en sus resultados	354
3.5.1 Nivel II(14-16 años	354

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA FUTURAS APLICACIONES DE LOS MÓDULOS EXPLORACIÓN Y PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN PARA LA CARRERA

1. Conclusiones sobre la evaluación de los módulos de "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera" del TFP	357
1.1. De los módulos de "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera" del TFP en su momento inicial.....	357
1.1.1. Conclusiones sobre la calidad intrínseca, contextualización y la viabilidad	357
1.2. De los módulos "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera" del TFP en su desarrollo	359
1.2.1. Conclusiones generales y propuestas desde la valoración en su desarrollo.....	359
1.3. De los módulos "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera" del TFP en su momento final y en sus resultados	361
1.3.1 Conclusiones y propuestas desde la valoración en su momento final y en sus resultados	361
2. Sugerencias para investigaciones futuras sobre los módulos de "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera".....	362

Lista de Anexos

Anexo Nº1: Tabla de la población que compone la muestra	365
Anexo Nº 2:	
Tabla nº1: Anova de un factor resultados pretest de los grupo 1º ESO A y 1º ESO C.....	370
Tabla nº 2: Anova de un factor resultados postest de los grupo 1º ESO A y 1ª ESO C.....	371
Tabla nº 3: Anova de los grupos 1º ESO A y 1º ESO C (pretest)	372
Tabla nº 4: Anova de los grupos 1º ESO A y 1º ESO C (postest)	374
Tabla nº 5: Anova de un factor resultados pretest de los grupo 2º ESO A y 2º ESO C.....	376
Tabla nº 6: Anova de un factor resultados postest de los grupo 2º ESO A y 2º ESO C.....	377
Tabla nº 7: Anova de los grupos 2º ESO A y 2º ESO C (pretest)	378
Tabla nº 8: Anova de los grupos 2º ESO A y 2º ESO C (postest)	380
Tabla nº 9: Anova de un factor resultados pretest de los grupo 3º ESO A y 3º ESO C.....	382
Tabla nº 10: Anova de un factor resultados postest de los grupo 3º ESO A y 3º ESO C.....	383
Tabla nº 11: Anova de los grupos 3º ESO A y 3º ESO C (pretest)	384
Tabla nº 12: Anova de los grupos 3º ESO A y 3º ESO C (postest)	385

Tabla nº 13: Anova de un factor resultados pretest de los grupo 3º ESO B y 3º ESO C.....	386
Tabla nº 14: Anova de un factor resultados postest de los grupo 3º ESO B y 3º ESO C.....	387
Tabla nº 15: Anova de los grupos 3º ESO B y 3º ESO C (pretest)	388
Tabla nº 16: Anova de los grupos 3º ESO B y 3º ESO C (postest)	389
Tabla nº 17: Anova de un factor resultados pretest de los grupos 4º ESO A y 4º ESO C	390
Tabla nº 18: Anova de un factor resultados postest de los grupos 4º ESO A y 4º ESO C.....	391
Tabla nº 19: Anova de los grupos 4º ESO A y 4º ESO C (pretest)	392
Tabla nº 20. Anova de los grupos 4º ESO A y 4º ESO C (postest)	393
Tabla nº 21. Anova de un factor resultados pretest de los grupos 3º ESO B y 3º ESO C.....	394
Tabla nº 22. Anova de un factor resultados postest de los grupos 3º ESO B y 3º ESO C.....	395
Tabla nº 23 Anova de los grupos 3º ESO B y 3º ESO C (pretest).....	396
Tabla nº 24. Anova de los grupos 3º ESO B y 3º ESO C (postest)	398

Lista de Cuadros

Cuadro nº 1. Variables influyentes de la madurez vocacional	123
Cuadro nº 2. Tipo de investigación.....	200
Cuadro nº 3. Modelo 1. Hoja evaluativa de cada unidad para el alumnado ..	209/2
Cuadro nº 4. Modelo 2. Hoja de valoración del módulo para el alumado	284/5
Cuadro nº 5. Modelo 3. Hoja de valoración específica del Módulo III para el alumnado. Nivel I.....	288/9
Cuadro nº 6. Modelo 4. Hoja de valoración específica del Módulo III para el alumnado. Nivel II	290/1
Cuadro nº 7. Modelo 5. Hoja de valoración específica del Módulo IV para el alumnado. Nivel II	293/5
Cuadro nº 8. Modelo 6. Hoja de valoración del Módulo III Nivel I y Nivel II y Módulo IV Nivel II para el profesorado	298/300
Cuadro nº9 Modelo 7. Hoja de valoración de cada unidad para el profesorado. Módulo III, Nivel I y II y Módulo IV Nivel II.....	302/3
Cuadro nº10. Modelo 8.Escala de viabilidad de la aplicación del programa destinada al profesorado	305/6

Lista de tablas

Tabla nº1. Servicios de Orientación Vocacional en diferentes países.....	48/9
Tabla nº2. Modelo de decisión vocacional según Krumboltz.....	86
Tabla nº3. Secuenciación de unidades que componen el subprograma "Autoconocimiento" en sus tres niveles.....	133
Tabla nº 4. Objetivos que se pretenden conseguir en cada unidad el subprograma "Autoconocimiento	134
Tabla nº 5. Secuenciación de las unidades que componen el subprograma "Toma de decisiones	135
Tabla nº 6. Objetivos que se pretenden conseguir con la realización de las unidades del subprograma "Toma de decisiones.....	136/7
Tabla nº 7. Secuenciación de unidades que componen el subprograma "Exploración de la carrera.....	137
Tabla nº 8.Objetivos que se pretende conseguir en cada unidad el subprograma "Exploración de la carrera	139
Tabla nº 9 Secuenciación de unidades que componen el subprograma "Planificación y gestión de la carrera	140
Tabla nº 10. Objetivos que se pretenden conseguir con la realización de las unidades del subprograma "Planificación y gestión de la carrera".	141
Tabla nº 11. Objetivos que se pretenden conseguir con la realización de las unidades del subprograma "Planificación y gestión de la carrera.....	142
Tabla nº 12. Objetivos del subprograma "Exploración de la carrera" según los niveles de aplicación (I, II y III.....	144

Tabla nº 13. Objetivos del subprograma "Planificación y gestión de la carrera". según los niveles de aplicación (II y III).....	148
Tabla nº 14. Planificación de las materias en las que se puede realizar estrategias infusivas	180
Tabla nº 15. Planificación de las materias en las que se puede realizar estrategias infusivas	181
Tabla nº 16. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular	265
Tabla nº 17. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular	266
Tabla nº 18. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular	266
Tabla nº 19. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular	267
Tabla nº 20. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular	267
Tabla nº 21. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular	268
Tabla nº 22. Alumnos y alumnas de la provincia de Jaén	273/6
Tabla nº 23. Alumnos y alumnas que componen la muestra.....	277
Tabla nº 24. Distribución de los grupos experimentales y control para el Módulo III "Exploración de la carrera.....	277
Tabla nº 25. Distribución de los grupos experimentales y control para el Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera	277
Tabla nº 26. Profesores y profesoras que han participado en la investigación .	278
Tabla nº 27. Composición de la muestra al comienzo y al final del estudio tanto en el Módulo III como en el Módulo IV	278
Tabla nº 28. Puntuaciones de la Escala de viabilidad Módulo III.....	309
Tablas nº29. Puntuaciones de la Escala de viabilidad Módulo IV.....	310
Tabla nº30. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12-14 años) curso 1º ESO A	311/2

Tabla nº 31. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12-14 años) curso 1º ESO B	313/4
Tabla nº 32, Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12-14 años) curso 2º ESO A	315/6
Tabla nº 33.Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12-14 años) curso 2º ESO B.....	317/8
Tabla nº 34. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las nueve unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel II (14-16 años) grupo 3º ESO A	321
Tabla nº 35. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las nueve unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel II (14-16 años) grupo 3º ESO B	323
Tabla nº 36. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las nueve unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel II (14-16 años) grupo 4º ESO C	325
Tabla nº 37. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las nueve unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" por los profesores/as.....	328
Tabla nº 38. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las trece unidades que componen el Módulo "Planificación y gestión de la carrera" en el Nivel II (14-16 años) grupo 3º ESO B.....	330/1
Tabla nº 39. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las trece unidades que componen el módulo "Planificación y gestión de la carrera" en su Nivel II(14-16 años) por los profesores/as	333
Tabla nº 40. Frecuencias de los registros emitidos en los componentes evaluados por los alumnos/as en la "Hoja de valoración de la unidad" del Módulo III.Nivel I:1º y 2º de ESO	336

Tabla nº 41. Frecuencias de los registros emitidos en los distintos componentes evaluados por los alumnos/as en la "Hoja de valoración de la unidad" en el Módulo III Nivel II (3º y 4º de ESO	337
Tabla nº 42. Frecuencias de los registros emitidos en los distintos componentes evaluados por los alumnos/as en la "Hoja de valoración de la unidad" en el Módulo IV, Nivel II (3º y 4º ESO	338
Tabla nº 43. Resultados de la valoración final de los alumnos/as de los diferentes cursos del Módulo "Exploración de la carrera	339
Tabla nº 44. Resultados de la valoración final de los profesores/as de los diferentes cursos y niveles del Módulo "Exploración de la carrera	340
Tabla nº 45. Resultados de la valoración final de los alumnos/as de 3º ESO B del Módulo "Planificación y gestión de la carrera.....	342
Tabla nº 46. Resultados de la valoración final del profesor/a del Módulo "Planificación y gestión de la carrera	343
Tabla nº 47. Frecuencias de los registros emitidos por los alumnos/as en la "Hoja de evaluación del módulo" del Módulo III, Nivel I (1º y 2º de ESO)	344
Tabla nº 48. Frecuencias de los efectos producidos en los alumnos/as tomados de la "Hoja de evaluación del módulo" del Módulo III, Nivel II (3º y 4º ESO	345
Tabla nº 49. Frecuencias de los efectos producidos en los alumnos/as tomados de la "Hoja de evaluación del módulo " del Módulo IV, Nivel II (3º y 4º de ESO	345

Agradecimientos

En primer lugar, quiero dar mis más profundo agradecimiento a las directoras de la Tesis. A Dr. Elvira Repetto Talavera, por su acogida y sus continuas sugerencias, orientaciones y críticas constructivas. Y a Dr. M^a Dolores Hueso Villegas, por haberme iniciado en el campo de la investigación y, por todas las horas que hemos compartido en su despacho de la Universidad de Jaén, para realizar numerosos trabajos, sinceramente gracias.

Estoy especialmente agradecida a mis antiguos alumnos del IES "Ábula" de Vilches (Jaén), que se han prestado voluntariamente y han contribuido a la realización de este trabajo de investigación, y a sus profesores tutores, porque sin su colaboración habría sido imposible la realización de esta Tesis.

Doy las gracias a mi familia por sus incansables ánimos. Especialmente a mi madre, por todos los momentos que hemos compartido, por que siempre me ha apoyado y por que es una mujer excepcional de la que estoy muy orgullosa.

A mis sobrinas, Irene y Elena que desde que llegaron a nuestras vida han llenado a toda la familia de momentos felices, y esta Tesis, ha hecho que renuncie en muchas ocasiones de su compañía.

Y a mi marido, Alfonso, por que durante la realización de este trabajo ha sido paciente y me ha comprendido.

Por último, a mi padre, que un día se fue y desde donde este, se que esta satisfecho de mi.

Gracias a todos.

Introducción

En los últimos tiempos los cambios sociales, tanto en los sistemas políticos, culturales, y educativos, así como, los nuevos modelos económicos imperantes, han repercutido en los modelos orientadores. Los nuevos enfoques de orientación profesional, contemplan la orientación a lo largo de las difentes etapas evolutivas de las personas, para contribuir a la realización que cada sujeto ha de hacer, que no es otra que su propio proyecto personal de vida.

El estudio que presentamos se enmarca en la línea de evaluación de programas de orientación para la carrera. En concreto, hemos pretendido hacer un estudio cuasiexperimental para apreciar el contraste que se produce entre los grupos experimentales que han recibido la aplicación de dos módulos de un programa de orientación para el desarrollo profesional "Tu futuro profesional" (Repetto,1999), y los grupos de control que no han recibido ningún tratamiento.

Comenzamos revisando la literatura en torno al movimiento de educación para la carrera. Se analiza los diferentes enfoques en los que se fundamenta el programa de orientación para la carrera "TFP" (Repetto,1999). Así mismo, se realiza una revisión del estado en el que se encuentra la evaluación de programas en general y en particular, la evaluación de programas de orientación para la carrera. Con todo ello, se diseña nuestro estudio, se delimitan objetivos e hipótesis. Las estrategias metodológicas de recogida de datos han sido las "Hojas evaluativas" que el Programa TFP posee para los distintos momentos en su aplicación y desarrollo: inicial, procesual y final.

A partir de la administración de los Módulos “Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera” del TFP y la aplicación de las hojas evaluativas, se realiza un estudio descriptivo y de contrastación de hipótesis planteadas.

Entre los resultados obtenidos cabe destacar el hecho de la influencia positiva que produce en el alumnado la aplicación de los Módulos III y IV del TFP, dado que, ayuda a los discentes a tomar decisiones de cara a la realización de su proyecto personal de vida. Tras presentar las conclusiones generales de la investigación, aludimos a las implicaciones de cara a futuras investigaciones.

PARTE I

Conceptualización Teórica

Capítulo I

La Orientación Vocacional-Profesional
como Factor de Calidad del Sistema
Educativo-Español.

1. PERSPECTIVA CLÁSICA Y DESARROLLO DE LA CARRERA.

1.1 Concepto y orígenes de la educación para la carrera.

Aunque el término de Orientación parece relativamente nuevo, no lo es, tanto escritores, como filósofos se han referido desde la antigüedad a él; así Platón, Montaigne, Pascal o Vives...

En nuestro país al igual que en otros países europeos entre el siglo XIV y XVIII (en los reinos de Valencia y Aragón) se constatan testimonios. Son famosas las obras de Luis Vives y Juan Huarte de San Juan. En 1842, aparecen en Francia "La guide pour le choix d'état" que estaba compuesta por un conjunto de profesionales. Pero la importancia de la Orientación Profesional es relativamente reciente tanto en Europa como en Norteamérica, sobre todo a partir del reconocimiento de la *Orientación profesional como función básica de la educación pública centrada en la escuela*. El término Orientación Profesional es un término utilizado desde principios de siglo XX que se afianza a partir de los años setenta en Europa y USA. Esto es debido al hecho de que surge el concepto de Educación para la Carrera (carrer education). Ambos conceptos se deben al cambio social paralelo al desarrollo ocupacional y de la conciencia de los servicios de orientación

Se distinguen tres momentos en la historia de la Orientación profesional: en un primer momento (años treinta) la orientación profesional atendía a la nueva clase trabajadora y ayudaba a conectar a la escuela con el mundo del trabajo, en el marco de los movimientos defensores de los derechos humanos y reivindicadores de la democracia. Las necesidades de la revolución industrial eran urgentes, por lo que la orientación profesional aunque no era realmente científica, ni estaba arropada por el trabajo de psicólogos o sociólogos enteramente dedicados a clasificar las ocupaciones o a medir las aptitudes de los futuros trabajadores/as, hizo un esfuerzo en el ámbito de la psicología aplicada y en el de la psicología diferencial, y estas disciplinas junto con la psicometría,

pusieron al servicio de la orientación las bases para el análisis de las necesidades personales y para la creación de sencillos modelos de selección y de orientación. Se inició la activación de servicios de orientación, de acciones investigadoras y de sugerencias para la práctica; Kraepelin, Stern, Cattell, Decroly, Spearman, Pearson son representantes de esta época. En España nos encontramos a Germain o Mira. Hay que destacar la Oficina de orientación profesional en Munich (1902), o las actividades de la Cámara de comercio de París que creó escuelas taller (1921), en ellas se orientaba al alumnado hacia un amplio abanico de profesiones; en Gran Bretaña la Ley Juvenile Advisory Committess (1909) hace que la orientación profesional goce de un verdadero estatus y en 1910 la ley sobre orientación profesional permitía a las autoridades locales tomar las medidas necesarias para ayudar a los jóvenes hasta los diecisiete años; en Luxemburgo se montó un centro de orientación profesional y preaprendizaje (1914). Este mismo interés que existía en las diversas ciudades europeas se detecta en Madrid y Barcelona en donde se institucionaliza "Gabinetes e Institutos" que fueron reconocidos internacionalmente hasta finales de los años treinta. En USA, el Bureau for Vocational Guidance en Boston (1919) hace que la orientación profesional ocupe un primerísimo plano en las preocupaciones de la política social y educativa. A mediados del siglo XX, se constataba una gran actividad en Austria, Hungría, Polonia, Italia, Portugal, Checoslovaquia, China, Sudáfrica, América latina, Australia y la misma España, pero la primera guerra mundial paralizó en parte ese esfuerzo. En lo referido a nuestro país, se publica un estatuto de Formación profesional que contiene prescripciones relativas a la orientación profesional; en Cataluña, el movimiento vino precedido por el Museu Social (1909), por el Secretariat d'Aprenentatge (1918) y por el Institut d'Orientació profesional (1924).

En general, la característica de estos tiempos en lo que se refiere a la orientación profesional obedece a criterios predictivos y coyunturales que más adelante se ampliarían con el estudio de ciertas variables muy ligadas al éxito en el mundo laboral: nivel de aspiraciones, ambiciones, emociones, motivación, etc... que ampliaron significativamente el ámbito de la intervención orientadora.

En un segundo momento, el desarrollo vocacional (años 50) se propone el contraste y la adecuación del concepto de sí mismo con la realidad ocupacional y de la economía, abriendo una dinámica evolutiva en la dinámica individual. La dialéctica entre orientación educativa y orientación profesional, desembocó en el intento de la diferenciación entre la orientación profesional como tratamiento o como estímulo. Así, si analizamos el movimiento que consideraba la orientación profesional como tratamiento se la ve útil para los momentos decisivos, restringidos y ubicados en un punto del tiempo de tal modo que se trata de responder a taxonomías de problemas y dificultades a la hora de elegir; se intenta aplicar ciertas técnicas o ciertos conocimientos para resolver dichas dificultades. El orientador profesional debería hacer frente a varios tipos de obstáculos con los que se encontraba el cliente en un momento crucial o crítico de su vida profesional u ocupacional Williamson, Bording, Byrne (Rodríguez Moreno, 1998), son representantes de esta corriente. Por otra parte, si nos centramos en la corriente de la orientación profesional como estímulo, ésta asume diferentes perspectivas, se adecua mejor a un punto de vista longitudinal y evolutivo. Se trataba de dejar a un lado el carácter estático de la orientación para acomodarse a un enfoque más dinámico y evolutivo, todo a lo largo del ciclo vital; surge el concepto de carrera. Se centra en un programa orientador al considerar las características de los adolescentes y de los adultos mientras están progresando en sus respectivos medios. La orientación estimuladora trata de ayudar a adquirir conocimientos, actitudes y destrezas para enfrentarse a esos puntos o momentos decisivos futuros; adquirir una cierta identidad profesional y a desarrollar la madurez vocacional. Se dirige hacia el futuro y hacia el desarrollo, equipando a las personas con conductas anticipatorias a la elección profesional. Hacia esa época se asiste al movimiento paralelo de la redefinición de la psicología, del consejo profesional, defendiéndose en los años setenta que es esta disciplina la que debe ocuparse de los problemas profesionales, aunque a partir de los años ochenta ya se considera que las funciones del psicólogo deben centrarse más en los problemas personales que en los profesionales.

El tercer momento (años sesenta), se caracterizaba por la orientación hacia el desarrollo de la vida profesional la orientación profesional se hace más integral, compleja y más cercana a los modelos humanistas, vitales, socializadores, de previsión y de preparación de la persona hacia su futuro, de madurez para el cambio y de respeto a las diferencias (Rodríguez,1999). En Europa, la preocupación real de la orientación profesional europea tiene su origen en el tratado de Roma; en su artículo 128 se reivindica la obligatoriedad y dependencia de los poderes públicos que aseguraban su administración y financiamiento, recomendando su diseminación por todas las regiones europeas y su experimentación previa. En la década de los ochenta el impacto del desempleo juvenil y de las nuevas estructuras de transición económica influyeron en el mercado laboral y en el enfoque de los servicios de orientación profesional. Los programas de transición muy específicos fueron inevitables. Así, la orientación profesional ofrecía apoyo, y la posibilidad de que los jóvenes experimentaran y desarrollaran en medios reales sus aptitudes y destrezas para el empleo de manera que fueran transferibles a otras tareas. La orientación profesional se empezó a contemplar en la educación superior y en ámbitos que se extienden más allá de la enseñanza reglada.

Por último, aparece el movimiento de Educación para la Carrera. Surge en Norteamérica a principios de los años setenta. La denominación de este movimiento varía de unos países a otros; así mientras en estados Unidos y Gran Bretaña se habla de Educación para la carrera, en Quebec (Canadá), Francia y Bélgica se utilizan términos Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP), *éducation aux choix de carrière*, *Orientation éducative*, *Psychopédagogie du projet personnel* y *Méthode Pelletier* (Bisquerra, 2000:29). La finalidad de este movimiento "carrer education" era: 1) innovar en el sistema educativo, introduciendo sistemáticamente contenidos vocacionales en las distintas materias del curriculum, relacionando los currículos escolares con el mundo del trabajo; 2) extender la acción orientadora a lo largo de la vida en un proceso de formación permanente; 3) posibilitar que la educación para la carrera sea considerada como un refuerzo comunitario y no solo responsabilidad del sistema educativo; 4) fomentar la capacidades y habilidades para que las personas

puedan valorar y explorar el mundo laboral, llegando a tomar conciencia de su carrera, aprendiendo a tomar decisiones y afrontando con éxito los cambios profesionales y sociales.

La UNESCO se apresuró a diseminar varias dimensiones de ese movimiento y por cadena este movimiento llegó a Europa. El movimiento de Educación para la carrera se encontró legitimado por la urgencia de reformar la enseñanza y la educación . Las reformas inciden desde entonces en el hecho de relacionar la escuela con el mundo del trabajo. Se produjo una diferencia de cualidad y de profundidad entre orientación profesional y educación para la carrera profesional. Así, los defensores de este movimiento han definido y siguen definiendo el concepto de educación para la carrera en el contexto de un programa mucho más amplio que el hasta ahora denominado orientación profesional. Esta amplitud de miras implica intervenciones educativo-vocacionales a varios ámbitos y desde diferentes papeles.

1.2 Definición de educación para la carrera. Elementos comunes y significativos encontrados en las definiciones.

No existe una única ni unánime definición de lo que es "career education". Esto es sin duda porque el gobierno federal de los estados Unidos no apoyó una única definición, con el propósito de que en cada proyecto y programa se hiciera un esfuerzo por elaborar una definición propia. Este esfuerzo supondría una reflexión que engendraría unos debates y argumentaciones que no se producirían si se imponía una definición; de ahí que no sea de extrañar la innumerable cantidad de definiciones que se han ido formulando durante las dos últimas décadas. Cada programa, proyecto y nueva legislación incluye definiciones distintas con particularidades propias, a esto hay que añadir el cambio propio de la evolución conceptual que se ha ido produciendo a lo largo de estos dos años y la matización progresiva de las posturas de los principales autores.

Así para Marland (1972) "educación para la carrera es (...) un conjunto de experiencias educativas susceptibles de preparar al individuo para una independencia económica, un bienestar personal y un sentido de responsabilidad en el trabajo".

Para Hart (1977) la educación para la carrera es la totalidad de experiencias por las que una persona aprende qué es el trabajo y se compromete con él asimilándolo como un modo de vida".

Super (1975) considera que la educación para la carrera es "... ayudar al individuo a planificar su futuro, a considerar todos los papeles que tendrá que llevar a cabo más tarde, a comprender, desarrollar y planificar las estrategias que le permitirán estar satisfecho en sus papeles de trabajador de ciudadano y de miembro de una familia"

Autores como Law y Wattes (1977) consideran que "educación para la carrera es (...) el conjunto de actividades planificadas que tienen como meta facilitar al alumno el conocimiento de sí mismo , la facultad de tomar decisiones y finalmente la facultad de enfrentarse a la transición"

Tal y como recoge Rodríguez Moreno (1995: 85), son numerosas las definiciones que existen sobre educación para la carrera; así cronológicamente una de las primeras definiciones la aporta Marland (1972). Otros autores como es el caso de Raize (1971) tienen una visión de la educación para la carrera más en torno a parámetros económicos y productivos; para él "la educación para la carrera debe aspirar a reducir el paro, aumentar las respuestas de bajo salario y favorecer la expansión del individuo en el trabajo". Unos años más tarde, Hart (1977) también citado se centra en su definición en el objetivo primordial de la educación para la carrera, considerándola como totalidad de experiencias por las que una persona aprende qué es el trabajo y se compromete con él asimilándolo como un modo de vida. Por su parte Super (1975) se centra en su definición en las relaciones individuo-carrera, concebida ésta como una sucesión de papeles - no sólo laborales- que el individuo ha de desempeñar a lo largo de su existencia:

ayudar al individuo a planificar su futuro, a considerar todos los papeles que tendrá que llevar a cabo más tarde, comprender, desarrollar y planificar las estrategias que le permitirán estar satisfecho en sus papeles de trabajador, de ciudadano y de miembro de una familia. Por último, W. Law y A.G. Watts (1977) se centran en los objetivos que la educación inglesa viene dando a la educación para la carrera: como conjunto de actividades planificadas que tienen como meta facilitar al alumno el conocimiento de las posibilidades ocupacionales, el conocimiento de sí mismo, la facultad de tomar decisiones y finalmente la facultad de enfrentarse a la transición”.

Se observa en todas las definiciones que existen una serie de elementos comunes que ayudan a delimitar el concepto; así se manifiesta una preocupación por establecer relaciones entre la educación y el mundo del trabajo, facilitando a al alumnado un conocimiento experiencial del mismo a través de multitud de aprendizajes; así se proponen la recogida de información, las actividades de simulación y el contacto directo con el mundo laboral, mediante conciertos de prácticas con las empresas; presuponen su aplicabilidad a todas las personas en todos los medios educativos, se recomienda la aplicabilidad de programas e intervención educativa y orientadora a todos los individuos que forman parte de la institución escolar y sobre todo sobre aquellas personas que puedan tener especial dificultad en su inclusión en el mundo laboral. Para ello ha de existir una estrecha colaboración entre las personas relacionadas directamente con el medio educativo, los recursos materiales y organizativos, y la implicación de la comunidad mediante las instituciones públicas y privadas.

En los Estudios de Hoyt (Rodríguez Diéguez, 1995:80) sobre las múltiples aportaciones y definiciones de career education, el mismo Hoyt apunta que existen una serie de características comunes o conceptos básicos en los que la mayoría de los que definen la career education están de acuerdo, y en los que parece existir un consenso general, es decir:

- se trata de un esfuerzo consciente que requiere inversión de tiempo y dinero

- es un programa que comienza desde el primer grado y continúa a través de todo el proceso educativo del alumno.
- Se dirige a servir a todos los individuos más que a algún segmento especial de la población
- enfatiza la educación como preparación para el trabajo.

Así mismo, parece haber acuerdo en que la educación vocacional es una de las partes importantes de la educación para la carrera: la "career education" debe ser integrada en el curriculum general y no añadida a él como una asignatura más.

Las principales discrepancias que se observan son:

- En relación a la principal razón que está detrás de la aparición de la career education. Hay quién se centra en la necesidad de reforma y reestructuración total del Sistema Educativo; otros sólo en la necesidad de mejorar la calidad de la transición de la escuela al trabajo y necesidad de rehabilitar el trabajo como valor personal vital y viable.
- En relación al alcance de los objetivos de la career education. Unos autores limitan las metas de la "career education" a las experiencias del trabajo pos-educativo de los antiguos alumnos/as; otros, en cambio, amplían el alcance a toda la vida y a los roles desempeñados en ella. Por último, otro grupo pretende hacer posible, significativo y satisfactorio tener en cuenta los que solo se refieren al trabajo remunerado.
- En relación al alcance y el lugar de control de la educación para la carrera. Para unos es una responsabilidad compartida por todas la comunidades donde la educación pública es una de las agencias más importantes; para

otros, solo corresponde al Sistema Educativo; y finalmente, para un grupo parece que no están claras ninguna de las dos cosas.

Podemos afirmar que la career education se considera una forma absolutamente novedosa de concebir el funcionamiento del sistema educativo, implicando una reforma del mismo, a fin de dar respuestas a las necesidades detectadas. Así, tres son las características más relevantes: en primer lugar, se acentúa la idea de que la educación se concibe como preparación para el trabajo; en segundo lugar, la infusión curricular se concibe como la metodología más idónea para conseguir los objetivos propuestos; y por último, se enfatiza las relaciones de colaboración entre el sistema educativo y los demás sectores de la comunidad para posibilitar el desarrollo de los alumnos/as.

Hoyt, es la persona a la que se debe el mayor desarrollo conceptual de este campo; a lo largo de los años realiza una serie de definiciones y deja entrever algunas matizaciones en su planteamiento. En primer lugar, el trabajo constituye la clave de la definición, y la preparación para éste la razón de ser de la educación para la carrera. En segundo lugar, el concepto de trabajo es distinto y más amplio que el de empleo remunerado; Hoyt, entiende por trabajo cualquier esfuerzo consciente dirigido a producir beneficios para uno mismo y/o para los demás, por lo que incluye otros tipos de trabajos no remunerados como son los domésticos, el voluntariado o el de los estudiantes. En tercer lugar, la comunidad juega un papel esencial en el reparto de responsabilidades sobre a quién corresponde asumir las funciones planteadas.

En general, las definiciones apuntadas parten de la potencialidad de los aprendizajes y de las experiencias a plantear de cara a alcanzar los objetivos que se persiguen, dando valor a tales actividades al margen de su procedencia aprovechando cualquier tipo de aprendizaje posible. Por otro lado, los destinatarios de la career education son personas de todas las edades.

Para Hoyt (1975:4) la educación para la carrera es “la totalidad de las experiencias a través de las cuales la persona aprende y se prepara para comprometerse con el trabajo como parte del estilo de vida”.

Así mismo, para Hoyt (Bisquerra 2000:29) la educación para la carrera es la totalidad de esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia un trabajo, a integrar a otros valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo.

1.3 Evolución histórica de la Orientación Profesional en diferentes países hasta llegar a la educación para la carrera.

Vamos a realizar un recorrido por la evolución que la orientación vocacional profesional ha tenido por los diferentes países, para detenernos en los Estados Unidos puesto que la Educación para la Carrera nace allí y se desarrolla velozmente.

ALEMANIA:

El primer servicio de información se creó en Berlín en 1898; en 1902 en Munich se abre la primera Oficina de Formación profesional; en 1918 se promulga la 1ª Ley que regula los Servicios de Orientación. Destacan en las primeras décadas de siglo, las experiencias pedagógicas de G. Kerschensteiner (1884-1932) donde se integraba la laboral en la vida escolar. En la década de los cuarenta a los cincuenta, se intenta dar un giro a la orientación hacia el desarrollo personal, siendo en los setenta cuando se introduce el concepto de orientación educativa escolar, implicando a los docentes activamente en esta tarea. En 1970 se promulga el Plan General de educación, la orientación formará parte del curriculum escolar siendo su responsable el propio profesor/a, que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo de alumnos/as mientras

que la orientación individualizada la realizará el orientador/a escolar. Actualmente el sistema alemán cuenta con una serie de servicios de orientación externos que inciden en el contexto escolar o en el ámbito profesional, como son los Servicios de Orientación Escolar, los centros de Información Profesional dependientes de oficinas de empleo y el Instituto Federal de Empleo.

BÉLGICA:

Pionera de la orientación y de la psicopedagogía; en 1899 se fundó el primer Instituto de Psicología pedagógica de Europa y en 1912 A.G. Christiaens, con la ayuda de Decroly, crea el primer servicio europeo de orientación profesional. En 1936, apareció la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional. Actualmente la acción orientadora la llevan a cabo los centros psico-médicos-sociales, los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional, los Centros de Acogida y los Centros de Orientación e Iniciación socio-profesional.

FRANCIA:

La primera Oficina de Información y Orientación se crea en 1912; en 1928 aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional. En 1951, la orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporándose paulatinamente sus servicios a toda la secundaria. Se crean los centros de Orientación Escolar y Profesional, con un marcado enfoque psicotécnico; pero a partir de los setenta empieza a notarse la influencia de la ADVP de Pelletier. Actualmente los Servicios de orientación tanto internos como externos son: Grupos de ayuda Psicopedagógica; Centros Médicos Psicopedagógicos; Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones; los Servicios Académicos de Información y Orientación; los Centros de Información y Orientación, y los Centros de Documentación e Información.

REINO UNIDO:

Los orígenes de la orientación en este país hay que buscarlos en 1909 con la creación de los Juvenile Advisory Committees para facilitar la orientación profesional a los jóvenes; durante la primera década, se promulga una ley sobre una orientación profesional (1910) en la que se otorga a la institución escolar un papel importante en la búsqueda de empleo de los/as alumnos/as que finalizaban sus estudios. Progresivamente la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero es a partir de los años cincuenta cuando se desarrollan servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. En la actualidad entre los servicios privados y públicos de orientación vigentes destacamos: los Servicios de Orientación Profesional; los Servicios locales de Orientación Educativa para adultos; los Servicios de Empleo. Estos últimos con programas para las personas que contemplan la posibilidad de cambiar de carrera; programas para la reincorporación de los parados en la vida laboral; Agencias de Orientación Vocacional Independientes y los Servicios de Orientación unitaria pertenecientes a las AGCAS.

ITALIA:

En el caso de Italia para hablar de Orientación profesional propiamente dicha hay que remontarse al 1921; en décadas posteriores van tomando auge la creación de centros psicopedagógicos o de orientación con una clara tendencia psicotécnica y de resolución de problemas personales. En la actualidad la orientación se caracteriza por la ausencia de legislación general y por la división de responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas. En el sector público se encuentra implicado el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación, que se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación dependientes de las autoridades de cada distrito.

SUIZA:

Suiza destaca por las aportaciones tan significativas que hicieron los miembros de la Escuela Psicopedagógica de Ginebra en los movimientos de renovación pedagógica y en la orientación. Encontramos los primeros indicios a partir de 1902 coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes, que surge de la fusión de distintas organizaciones artesanales y locales y que posteriormente cambió de denominación pasando a llamarse asociación Suiza de la Orientación Profesional y Protección de los Aprendices. Destaca Claparère quien, en 1917, fundó un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jaques Rousseau y publicó obras de gran transcendencia en la acción europea como "La Orientación Profesional".

ESPAÑA:

En nuestro país, se pueden diferenciar varios períodos en este siglo anteriores a la guerra civil de 1936, destacan los Institutos de Orientación profesional de Barcelona y Madrid; en los años cincuenta los Servicios de Orientación en Universidades laborales, el Instituto de Psicología Aplicada y psicotecnia y el desarrollo fallido de implantar los Servicios de orientación en las Enseñanzas Medias y los servicios creados en Institutos municipales de educación entre los que destacamos también los de Barcelona, Madrid y Valencia. En los años setenta los Centros de Orientación e Información para el empleo COIEs y los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs) y las asociaciones nacionales y regionales dependientes de la asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional. En los años ochenta se detecta un desarrollo inaudito tanto en los planes nacionales como en los autonómicos. Con la Reforma aparecen los servicios de Orientación denominados de modo diverso en cada una de la comunidades autónomas (en la Comunidad Autónoma Andaluza se denominaba primero SOEV, después EPOEs y actualmente EOE).

En cuanto al origen, desarrollo y consideraciones del movimiento de educación para la carrera en nuestro país debemos remontarnos a la época de la

mancomunitat de Catalunya en momentos correspondientes al primer cuarto de siglo, Emilio Mira y López, José Ruiz Castella y otros intelectuales, crearon el Instituto d'Orientació Professional en Barcelona (1918/1919) de acuerdo a lo expuesto por Rodríguez Moreno (1999); mientras en Madrid se crea en 1924 el Instituto de Orientación y selección profesional y en 1928 el Instituto de Psicotécnica (Rodríguez Moreno 1987 y Bisquerra 1996). Más adelante en la posguerra emergió el Instituto de Orientación y Selección profesional en la capital de España , con tal fuerza que incluso percibe la orientación como una disciplina científica. Así en Europa como en otros países primero apareció la Formación Profesional y después surgió la orientación profesional, como instrumento y herramienta para el encaminamiento de los estudiantes de estudios técnicos hacia el mundo del trabajo. En España una fecha clave fue la publicación del Estatuto de Formación Profesional, en 1928, por el que se trataba de institucionalizar la orientación profesional en este tipo de enseñanza . Se empezó el interés por introducir la orientación en las estructuras del sistema educativo . En los años 70 se asistió al nacimiento de una nueva preocupación que dió lugar al movimiento denominado educación para la carrera.

Para Rodríguez Moreno(1999), las aportaciones en EE.UU de Herr en 1979, que proponía un puente entre la orientación y el currículum y las de Watts, fueron clave y constituyeron para muchos europeos un punto de partida hacia una nueva concepción de la orientación hacia la educación para la carrera. La conferencia de Cambridge (1980) aclaró ya algunos puntos; aceptada la necesidad de educación para la carrera , su contribución proponía dos puntos de reflexión: como mejorar la colaboración entre profesores/as y orientadores/as y como plantear las estructuras y programas escolares.

Así mismo, el departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona ofrece desde 1984 a 1987 toda una serie de cursos de doctorado alrededor de la integración curricular de la orientación profesional, coordinando esa estrategia con la entonces corriente innovadora investigación acción. Y estos doctorados innovadores tenían como modelo de Dennis Pelletier lo cual empieza a sensibilizar a la comunidad

universitaria española con los conceptos de desarrollo de la carrera y educación para la carrera. Además en estos momentos se gestaba la reforma de la enseñanza por lo que los didactas hicieron incursiones en el campo de la orientación para situarla en el eje del proceso didáctico enseñanza/aprendizaje. Asistimos en el año 1987 a la creación en la Universidad de Barcelona de una asignatura titulada "Educació per a la carrera professional". Se publican artículos y libritos de prensa catalana en que introducían el concepto de educación para la carrera aunque todavía con la terminología "orientación vocacional" que tenían por objeto que se introdujeran gradualmente conceptos vocacionales y del mundo laboral en las enseñanzas, asignaturas o actividades curriculares, para acceder al mundo del trabajo, de 12 a 14 años. Curiosamente fueron ayuntamientos y otras instituciones locales quienes empezaban a preocuparse por instalar gabinetes de orientación municipales.

En los años 1984/1994 el término "career education" es traducido en nuestro país de muy diferentes maneras: "educación para la vida profesional"; "educación socio-laboral"; "formación laboral"; "orientación curricular", etc. Así, en algunas Universidades con objeto de clarificar el panorama y atraídos a la vez por esta nueva manera de introducir la orientación en los diseños curriculares, se presentaron lecciones magistrales y se construyeron instrumentos centrados en el análisis de necesidades que empezaron a abrir nuevas perspectivas más científicas y más estrictas Universidad de Sevilla (1990); Universidad de Oviedo (1996).

A principios de los años 90 el movimiento de educación para la carrera se va implantando gradualmente en España, ya desde una perspectiva más concreta. El periodo comprendido entre 1992 y 1994 fue muy prolífero. Se crean instrumentos diagnósticos valiosos, validados con poblaciones españolas, susceptibles de evaluar las aptitudes exploratorias y actitudinales ante el desarrollo de la propia carrera, e inspirados en el enfoque de la canadiense Dupont (1992); y la investigación sobre habilidades básicas de empleabilidad, destrezas, actitudes, conocimientos, desde un enfoque cuasiexperimental (Repetto, 1992).

En este mismo periodo se publicaron varios libros alrededor del tema que nos ocupa y de sus aplicaciones prácticas. Se publican obras especializadas que tratan de explicitar cómo enseñar a tomar decisiones a las adolescentes próximos a terminar su escolaridad, probadas y validadas previamente a través de la investigación empírica y sus correspondientes análisis estadísticos y de contenido.

Pero en realidad tras muchos años de trabajo hasta esta década no habíamos asistido a una sensibilización por parte de las autoridades educativas. Se constata un desarrollo evidente de políticas estatales y autonómicas favorecedoras. Algunas de estas políticas son: los FOL (Módulos de Formación y Orientación Laboral) obligatorios en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior; los programas de prácticas en alternancia entre escuelas de formación profesional o de formación ocupacional y empresas; los Programas de Garantía Social, etc.

En resumen, observamos que durante once años la incidencia de la educación para la carrera demuestran que lo gestado en la Universidad de Barcelona en 1984 fue dando su fruto y motivando a los profesionales, fundamentalmente a las Universidades a incluir esta disciplina en sus ofertas curriculares. No obstante, en reuniones nacionales planificadas para delimitar los nuevos planes de estudio, comprobamos que había que unificar el término carrera. Se organiza en 1995 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona un seminario interfacultativo sobre ADVP, con Pelletier al frente. En la Comunidad Autónoma Andaluza se leen varias tesis doctorales con sus correspondientes trabajos de investigación que dieron lugar a diversas publicaciones. También se desarrollan algunos programas de vasto alcance como el Programa iTengo que decidirme! (Álvarez Rojo, 1991), el Programa "Elige" promocionado por el Instituto Andaluz de la Mujer desde la Junta de Andalucía (González, 1994).

En 1997 ya se constataba una concienciación más institucional del tema y un interés por conectar la escuela con la empresa. Los doctorados en la Universidad Española de Educación a Distancia UNED; los masters de la Universidad de

Santiago de Compostela, los seminarios en la Universidad del País Vasco, los postgrados en la Universidad de Barcelona, la tesis de Cruz Martínez (1996) dirigida por Álvarez Rojo, la tesis del profesor Gil Torres dirigida por Repetto (2002) sobre la evaluación de un programa de educación para la carrera y otras iniciativas demuestran la vitalidad del movimiento.

1.4 La educación para la carrera en los países anglosajones.

ESTADOS UNIDOS:

En EEUU surge este movimiento de career education en la década de los sesenta y se desarrolla con celeridad. Es por ello que obviaremos las múltiples corrientes y movimientos de orientación acontecidos en este país y nos centraremos en el origen y desarrollo de la Career Education.

El nacimiento del movimiento de career education se genera a través de un proceso de evolución que empezó a construirse rápidamente durante los años setenta, pero que tiene antecedentes remotos; para entender el nacimiento de esta corriente es necesario analizar dos conceptos (Rodríguez, 1995): por un lado el sentido del trabajo en la sociedad americana, austeridad y trabajo duro eran valores que tuvieron gran influencia durante el s.XIX, y caen en desuso por las connotaciones religiosas del término; el americano confía en su sistema y está convencido de que con el trabajo duro puede lograr el éxito personal independientemente de su origen social. Por otro lado, el estado de la economía, la sociedad y la educación en la década de los cincuenta y sesenta son factores básicos a tener en cuenta para el nacimiento de este movimiento. En esta década se produce un giro conservador no sólo en norteamérica, sino en toda la sociedad occidental, que se refleja en el sistema educativo, al considerarse que el progresismo educativo es una pedagogía blanda, poco válida y con escasa innovación educativa. El detonante de una crisis educativa es el éxito acontecido por la Unión Soviética del lanzamiento del satélite, Spuniknit, que hace que en los Estados Unidos se tomen medidas, entre las que destaca aumentar la

inversión en educación y estimular y mantener programas de orientación , así como ayudas para la formación de personal orientador.

El aumento del índice de paro, el debate abierto sobre el sistema de vida americano, la aparición del movimiento hippy, son acontecimientos que aparecen durante la década del sesenta y que continúan en la década del setenta añadiéndose dos nuevas problemáticas, la recesión económica de 1972 y la crisis del petróleo, que generan a su vez otro incremento del paro que afecta a la población juvenil con menor cualificación y es agravado por el aumento de este sector de la sociedad, a 42 millones. Por todo esto, la convicción y el hecho existente de que los estudios superiores auguraban el éxito social y económico, empieza a fallar y los jóvenes experimentan que cada vez se retrasa más su transición al mundo laboral; se amplían los períodos de permanencia en la escuela, nacen nuevas profesiones y desaparecen otras. A principios de los años setenta, la sociedad americana emprende una reforma de su sistema educativo con el objetivo principal de ofrecer una mayor preparación de los jóvenes para ingresar satisfactoriamente en el mundo laboral. A partir de aquí comienza la historia del movimiento de Educación para la Carrera. Pero realmente el origen de la Educación para la carrera profesional hay que situarlo en el discurso ofrecido por Marland en la National Association of Secondary School Principals en Houston (enero 1971). En este discurso se explicitaba la separación existente dentro del sistema Educativo, de lo académico y lo profesional; el analfabetismo ocupacional, la incapacidad del Sistema productivo para absolver determinados títulos, y los cambios de la estructura del mercado laboral. Marland propulsó la idea de la necesaria reforma que asumiera la orientación y la formación profesional como un elemento significativo en el sistema educativo, y que relacionara los aspectos profesionales con todos los niveles del aprendizaje y con todas las partes relevantes de la instrucción académica. Esta propuesta debería asumir los siguientes contenidos fundamentales: a) conocimiento y experiencia directa del mundo del empleo y su estructura y b) valores, hábitos y motivación hacia el trabajo y capacitación profesional. A esta reforma se la denominó "Career education " y recibió el apoyo de investigadores, profesores, directores escolares, (Rodríguez Moreno, 1995: 64). Así mismo, se realizaron numerosos

estudios en los que se manifestaba la necesidad de una reforma en el sistema educativo americano, por todo lo cual, la educación para la carrera recibió apoyo económico por parte del gobierno. En cuanto a la expansión de este movimiento, fue a partir de ese discurso de Marland cuando la Oficina de Educación lanzó unas líneas generales para ponerlo en marcha y las administraciones escolares se encargaron de desarrollarlo; debían elaborar y desarrollar su propia definición, según el marco y las condiciones en que se llevaban a cabo sus propios modelos de educación para la carrera.

En esta Oficina de Educación se empezó a promover el desarrollo de programas y modelos de educación para la carrera en los distritos escolares, y se encontró un clima propicio, una estructura de apoyo escolar que facilitaba el intercambio de las iniciativas y experiencias que demostraban ser válidas. Los modelos que se desarrollaron fueron muchos, tanto a nivel estatal como nacional, Rodríguez Moreno (1995: 68) señala unos modelos que se constituyeron en puntos de referencia: a) el modelo comprensivo de educación para la carrera basado en la escuela (consiste en reorientar el sistema educativo a través de la infusión de ideas vocacionales y experiencias profesionales); b) el modelo empleador, basado en la experiencia (destinado a jóvenes entre 13-18 años), asume que algunos jóvenes necesitan adquirir habilidades básicas como el autoconocimiento, conocimiento de la carrera y la preparación de la carrera de forma diferente. Tiende a la consecución de la individualización de los procesos de enseñanza aprendizaje. Es también un modelo basado en el hogar y la comunidad: trabaja con población adulta, mujeres que tras la crianza de sus hijos/as desean ingresar en el mercado laboral; se combinan los programas educativos por TV y radio con las clases profesionales en la comunidad, que proporcionan orientación y asesoramiento; c) el modelo rural-residencial basado en la idea de que se puede ayudar a las familias rurales desfavorecidas; en este caso, les proporcionan servicios de educación elemental y secundaria y educación para la carrera.

1.5 Posibilidades de incorporación de la educación para la carrera en los sistemas educativos.

En el territorio europeo, la organización y estructura de los servicios e instituciones de orientación en los diversos estados de la Comunidad presentan diferencias ostensibles entre ellos. Para Sobrado y Ocampo (2000:202), las estructuras administrativas de los Servicios de orientación incluyen las propias del sistema educativo, y en tanto que las estructuras y modelos de orientación profesional varían de un modo notable en los diferentes países de la Unión, en consecuencia son muy diversos los Sistemas de orientación en ellos. Así, en ciertos sistemas como Dinamarca, Grecia, Irlanda, España y Portugal se hallan situadas principalmente en los centros educativos, mientras que países Bélgica, (España también), Francia, Luxemburgo e Italia, se encuentran fundamentalmente en instituciones externas a las escuelas, con un carácter de apoyo a las mismas y con posibilidad de ayudar a las que han abandonado el Sistema Escolar. En los Países Bajos y en el Reino Unido tienen servicios tanto en los centros docentes como en instituciones exteriores a ellos; y en Alemania se hallan ubicados en las oficinas de empleo y se dirigen sus ayudas a personas de todas las edades.

Para Álvarez González (1995), el enfoque de educación para la carrera puede contribuir a mejorar los procesos orientadores y educativos de los centros. A partir de cada realidad educativa, se pueden iniciar procesos de trabajo encaminados a diseñar y desarrollar planes de educación para la carrera integrados en el curriculum, capaces de contribuir a la mejora de la enseñanza y al desarrollo integral del alumnado. Las acciones orientadoras dejan de ser vistas como un elemento marginal y pasan a formar parte del proceso formativo de todo el alumnado. Para ello, es necesario atender a una serie de variables y elementos que se hallan estrechamente vinculados al desarrollo de este enfoque en la escuela.

Quienes intervengan en un plan de educación para la carrera de carácter innovador (profesores/as, tutores/as, orientadores/as, directores/as, etc) deben

hacer suyos los principios del enfoque a desarrollar, conocer el rol que van a desempeñar y establecer compromisos claros de trabajo durante la planificación y puesta en práctica del mismo. En definitiva, conocer la situación de partida, el punto al que se quiere llegar y el trayecto a recorrer hasta alcanzarlo.

La implantación de la educación para la carrera en los centros educativos depende de las estrategias y recursos que se empleen durante el desarrollo de este enfoque; aspectos como la formación de los profesores/as tutores/as o la facilitación de recursos, hace que la puesta en práctica de los planes de acción sean tremendamente relevantes y determinantes.

Admitiendo que en este enfoque curricular de la Orientación Vocacional, son los profesores/as tutores/as los encargados de poner en práctica las distintas actividades dirigidas al alumnado, se hace necesario una perspectiva de trabajo en equipo entre los docentes y orientadores/as, articulando en este proceso aquellas medidas encaminadas a la participación de todos/as y a la corresponsabilidad en los orientadores/as en las decisiones que se tomen. Efectivamente, si se pretende que la educación para la carrera se institucionalice en la vida de los centros, no se pueden descuidar los procesos de formación inicial y permanente de los profesores/as tutores/as, ya que de ello depende en gran medida la implicación de éstos en el desarrollo de las distintas actividades.

Hay que tener presente que el diseño de las planes de acción de educación para la carrera, debe ser lo suficiente flexible como para permitir su definición y ajuste a lo largo del proceso. El equipo de trabajo encargado de dinamizar un proyecto innovador, debe contemplar los mecanismos de feed-back adecuados para detectar posibles deficiencias o problemas que aparezcan, conforme se vaya desarrollando el nuevo plan para ir introduciendo las modificaciones que se consideren más oportunas. Con frecuencia, durante el desarrollo de un proyecto innovador suelen aparecer problemas organizativos, de coordinación, de compromiso, de disposición, de existencia de curiosidad, etc. Miles (1965) define la salud organizativa como la capacidad que tiene la escuela, no sólo para desarrollarse y crecer. Establece los siguientes criterios a la hora de valorar la

salud organizativa de una institución escolar: metas claras adecuadas, comunicaciones, equilibrio de poder entre director/a y profesores/as, un uso óptimo de los recursos, cohesión moral elevada, capacidad de innovación, autonomía, capacidad de adaptación al cambio y capacidad para resolver problemas internos. En la medida en que se cuente con condiciones favorables y un buen clima en la organización escolar, las posibilidades de implantar un enfoque de educación para la carrera serán mayores. Puesto que se demanda una dinámica participativa y colaborativa entre los diferentes agentes que participan en la educación, las posibilidades de trabajo de forma efectiva se incrementarán en la medida en que los miembros de la institución haya buenos canales de relación y comunicación.

No encaja dentro de esta visión de la escuela y de las necesidades que en ella se sienten, el rol del orientador/a como experto que camina al margen de los procesos instructivos y desarrollo en trabajo de forma aislada. La integración curricular de los contenidos de la carrera y el desarrollo de este enfoque en la escuela, será posible si se cultiva una cultura de colaboración y apoyo mutuo y de trabajo en equipo que permita desde el campo de la práctica y del desarrollo de la enseñanza reconsiderar los fines de la educación y plantear acciones de mejora verdaderamente significativos.

Hay que señalar que existen diferencias respecto al enfoque de la orientación pues unos estados se hallan más interesados por la orientación educativa, otros se basan más en la orientación vocacional y profesional o en la orientación de carácter personal o social. Así, en Bélgica y Holanda el mismo organismo es el encargado de la orientación profesional y de la asistencia social y personal. En Alemania, hay distinción entre los servicios de orientación educativa y profesional que son desempeñados por entidades distintas. Alemania, Francia y Luxemburgo tienen reforzada en general la orientación educativa, pero cuando los servicios orientadores están ubicados en Centros de trabajo y empleo, se genera entonces un interés casi exclusivo por la Orientación profesional.

Respecto a la financiación de los servicios de orientación existen variaciones; en unos países están patrocinados por la Administración Central, en otros por organismos de carácter regional o entidades locales y así mismo servicios orientados en el sector privado. Así, la estructuración de las entidades de financiación de la Orientación en los países de la Comunidad Europea, de acuerdo con Sobrado y Ocampo (2000: 290) quedaría como sigue: los servicios integrados en los Organismos de empleo tienden a ser patrocinados económicamente por la Administración central. Los implantados en el sistema educativo son presupuestados por los gobiernos centrales en Bélgica, Francia, Grecia, Portugal, Irlanda y Luxemburgo, por las Administraciones regionales en Alemania y en España; y por los gobiernos locales en Dinamarca, Países Bajos y Reino Unido. Todas estas variaciones se deben sustancialmente a la estructura del Sistema educativo de cada estado. Excepto en las instituciones privadas, la mayoría de los servicios orientadores son gratuitos para los usuarios en todos los países miembros de la Unión Europea.

Las tareas de orientación que se desempeñan en unos países y otros varían sustancialmente; así, en Alemania se encuentran muy desenvueltos en el sector de servicios informativos de naturaleza académica y profesional. En Bélgica, Francia y Luxemburgo (y también en Alemania) hacen hincapié en la evaluación empleando test psicométricos.; en cambio en los estados de Bélgica, Francia y Luxemburgo, las entrevistas personales sirven fundamentalmente para emitir opiniones; y en otros como Dinamarca y en el Reino Unido se tiende a basar con estas entrevistas el consejo orientador. Por lo demás, Alemania, Dinamarca, Grecia, Portugal y Reino Unido han intentado introducir los programas de formación para la elección académica y profesional e integrarlos en el curriculum escolar (Sobrado, 1994). No obstante este enfoque considera que los orientadores/as, como principales impulsores y dinamizadores de este enfoque, deberían orientar su trabajo desde una visión ecológica y colaborativa de la escuela, funcionando en la práctica como verdaderos agentes de cambio.

En cuanto a la identidad profesional de las personas que realizan las funciones especializadas de orientación son: psicólogos/as en Bélgica y Luxemburgo;

psicólogos/as escolares en Alemania; psicólogos/as orientadores/as en Portugal. Su formación orientadora se contempla como complemento de su formación psicológica en general. Tienen categoría de profesores en Alemania, Dinamarca, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido. Por lo que se refiere a España comparten sus funciones de orientación con las responsabilidades como docentes, la acción orientadora es inherente a la función docente y se introduce un modelo cuya estructura organizativa se basa en tres niveles: tutor/a, orientador/a y Equipos de apoyo externo y en tres ámbitos de orientación (aula, departamento de orientación y zona). En Portugal, se dedican íntegramente a la orientación. No obstante los requisitos formativos de personal orientador varían de unos estados a otros; así, en algunos estados la capacitación se determina por medio de leyes, (aquellos en que los profesionales de la Orientación son funcionarios/as); en otros son las asociaciones profesionales de la orientación las que influyen en las condiciones formativas, sin ser controles estrictos; y en otros lugares son los responsables del empleo los que pueden contratar a quienes consideren personas idóneas, con independencia de sus cualificaciones formales, aunque pueden expresar su preferencia por modalidades de formación previa. La formación de los orientadores/as es normalmente pedagogía, educación o psicología y se efectúan cursos de especialización para posgraduados durante dos años. Y hasta se llega al extremo en otras situaciones de la Comunidad Europea, en las que se precisa título alguno para ejercer dicha profesión.

Los aspectos comunes en todos los países de la Comunidad Europea son los siguientes: 1º) proceso continuo: se la considera como un proceso continuado que debe iniciarse pronto en los centros educativos, debe proseguir luego en el periodo de la transición hacia la vida adulta y profesional, y ser permanente durante la carrera personal y laboral de la persona. 2º) vinculación de la orientación educativa y profesional a los centros educativos: en cuanto a las vinculaciones de la orientación con las instituciones escolares se las percibe como elemento integrante del proceso educativo; se considera que hay necesidad de integrar a todos los profesores/as en ella; se deben insertar programas de educación para la elección vocacional y profesional en el curriculum escolar, y empiezan a surgir especialistas en orientación en las propias escuelas. 3º) Se

plantea el problema del paro y surge como respuesta la orientación: se introducen y ponen en marcha en los Institutos de Empleo cursos de orientación para la búsqueda de empleo y de actualización profesional, así como en la Universidad en los nuevos programas de transición que se han desarrollado en muchos de los países miembros de la Unión Europea.

Las ventajas de este enfoque y que lo hacen por tanto aconsejable son:

- 1) Se puede desarrollar un enfoque de enseñanza de carácter global e interdisciplinar.
- 2) Se puede desarrollar en los centros educativos, dinámicas de trabajo conjuntos entre los profesores/as tutores/as y los orientadores/as.
- 3) Los programas académicos y los orientadores/as tienen un objetivo común ayudar al alumnado a ser competente y a integrar en la vida sociolaboral.
- 4) Los programas académicos y los orientadores/as utilizan contenidos, recursos, metodologías y procedimientos didácticos similares.
- 5) Siguen criterios preventivos y de intervención parciales.

Desde la perspectiva de que la orientación profesional incluye la orientación escolar y personal, y el desarrollo de capacidad y competencia: (autoconocimiento, toma de decisiones, exploración de la carrera complementada con una actualizada información profesional) es evidente la necesidad que tiene el alumnado de ser ayudado en el proceso orientador. Para Valdivia (1994:43), la orientación implica ir ayudando al alumno/a desde el inicio de la escolaridad, a descubrir y desarrollar sus aptitudes, intereses, posibilidades, es decir, descubrir quién es, qué quiere, qué puede y qué debe ser.

Entre las principales funciones de la orientación profesional hay que destacar: ayudar al alumno/a en el proceso de toma de decisiones para la carrera y profesión, teniendo en cuenta sus aptitudes, intereses, etc; ayudarla a descubrir el sentido profesional de los contenidos de las diferentes áreas de estudio o asignaturas, para que pueda irlos relacionado con las distintas modalidades de trabajo en la sociedad; ayudarle a relacionar su autoconcepto (ideas a cerca de sí mismo, capacidades, intereses), con sus intereses de tipo académico y profesional para poder ir haciendo opciones coherentes; facilitarle información de tipo educativo y profesional, y favorecer y encauzar el interés y la capacidad que el alumno/a tenga hacia determinadas profesiones, facilitándole una mayor información acerca de las mismas, ayudarle a desarrollar actitudes sanas y éticas hacia el mundo del trabajo así como a prepararle para afrontar las exigencias educativas y profesionales futuras y favorecer su adaptabilidad a los cambios.

Para ello, Valdivia(1994: 44) considera que todo esto implica que el orientador/a esté en posesión de modelos o disponga de unos criterios claros, conocer la existencia de diferentes estudios o profesiones para poder comprobar si un determinado alumno/a puede responder a ellos; disponer de recursos suficientes para llevar a cabo la información académica y profesional; disponer y saber utilizar modelos e instrumentos de orientación vocacional.

La estructura de los Servicios de Orientación Profesional existentes en la actualidad en los países europeos limitándose a los mencionados anteriormente y basándonos en Repetto (2001: 201) es la siguiente:

PAIS	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	DESTINATARIOS SERVICIOS PRESTADOS
ALEMANIA	Servicio de Orientación Vocacional (berufsberatung)	· 13 a 25 años. Estudiantes de Secundaria y educación superior · Charlas en las escuelas, entrevistas, algunos trabajos en grupos, servicios de información sobre prácticas y empleo.
	IAB (Instituto sobre mercado de la ocupación) depende de la Oficina Federal del trabajo.	· Profesores de la Orientación · Asesoramiento a los profesores de las oficinas de colocación y relación con otros organismos de la administración.
	Oficina de ocupación de los Länder, dependen de la OFT	· Estudiantes y trabajadores · Investigación sobre el mercado de trabajo para informar al personal de oficinas.
	Oficina de colocación y Oficina auxiliares (dependen de los Länder)	· Información y orientación individual. Orientación profesional.
	Servicio de Orientación educacional (bildungsberatung)	· Alumnos de 6 a 25 años · Entrevistas, test psicométricos trabajo en grupo, servicio de información
	Orientación vocacional curricular en las escuelas (arbeitslehere)	· Alumnos de 13 a 15 años · Programas curriculares
BÉLGICA	Centro Psico-médico-sociales (CPMS) más centrados en la vida escolar. Oficina de orientación escolar y profesional (OPS).	· Alumnos de 4-21 años · Entrevistas completadas por test psicométricos. Trabajo en grupo, participación en los consejos de clase dando recomendaciones para la elección educativa.
	Centro de Orientación Universitaria	· Alumnos 18-26 años · Entrevistas, servicios de información educativa o profesional.
	Servicio de acogida, observación y orientación.	· Jóvenes desempleados menores de 25 años. · Cursos de Orientación incluyendo entrevistas y test psicométricos. Comunicados con el servicio de colocación (ONEN) Departamento Nacional de Ocupación.
FRANCIA	Centro de información y orientación (CIO). Unidades básicas de información y orientación en cada district- scolaire	· Alumnos 11 a 18 años. Jóvenes, aprendices, alumnos a punto de abandonar la escuela. · Observación de los alumnos y preparación para las decisiones. Entrevistas. Participación en los consejos escolares. Servicio de información en profesores y formación.
	Oficinas de información y Orientación Universitaria.	· Estudiantes universitarios entre 19-25 años. · Entrevistas, servicios de información, algunas veces unidos a los servicios de colocación.
	Agencia Nacional para el empleo (ANPE) Asociación para la formación profesional de adultos (AFPA)	· Jóvenes de más de 16 años. Especialmente desempleados · Entrevistas, algún trabajo en grupo. Servicios de información para el empleo y la formación. Administración de los carnets de paro.
	PAIO /Misiones locales	· 16-18 años (PAIO) · 16-25 años (ML) recién salidos y jóvenes desempleados. · Entrevistas, servicios de información en educación y entrenamiento sobre empleo y sobre problemas diarios referidos a otros servicios.
REINO UNIDO	Servicio de Orientación vocacional	· Alumnos de 14- 18 años a punto de abandonar las instituciones escolares. · Entrevistas. Trabajo en grupo Servicios de información, colocación. Comunicación con el trabajo.
	Educación vocacional en escuelas e instituciones	· Alumnos de 14-18 años. Alumnos de universidades politécnicas e institutos

		Programas curriculares. Servicios de información.
	Servicio Orientación Vocacional en al enseñanza superior.	Alumnos de 18-21 años. Alumnos de universidades politécnicas e institutos superiores - Entrevistas. Trabajos en grupos. Servicios de información. Relación con el trabajo. Colocación.
	Centros ocupacionales	Todas las edades - Entrevistas. Colocación
	Servicio de Orientación Educativa para adultos.	Todas las edades - Entrevistas. Servicios de información
	Oficina de Ocupación Job Center	Todas las edades. - Entrevistas
	Servicios para la elección de carreras (Carrer Service) a través de las oficinas de área.	Alumnos de 14-18 años. Ámbito escolar. - Orientación profesional. Colaboración y consulta con Carerrs Teachers (elaboración de programas de Educación vocacional. Charlas con profesores, padres y alumnos sobre elección profesional)
ITALIA	Organización de Orientación educativa (privados)	Alumnos de 11-19 años - Sesiones en grupo
	Centros de Orientación en Universidades	Alumnos con más de 18 años. Alumnos en el último curso de educación secundaria y educación superior - Sesiones en grupo. Entrevistas individuales. Servicios de información.
	COSP Centros de Orientación escolar y profesional	Escuelas medias inferiores (11-14 años) estatales y superiores. Padres, docentes, organismos escolares, asociaciones del mundo del trabajo consorcios sanitarios. Centros de estudio. - Servicios de información sobre posibilidades escolares y mercado laboral conferencias ilustrativas, información individualizada a través de la ventanilla, visitas guiadas. Información de las salidas profesionales.

Tabla nº 1. Servicios de Orientación Vocacional en diferentes países

1.6 La educación para la carrera y su concreción en algunos países

En lo referente a la aplicación de programas de Educación para la Carrera, Repetto(1999:14) expone globalmente las acciones que se están llevando a cabo en diferentes países. Así, en los Estados Unidos a partir del Acta de las oportunidades para la Escuela Trabajo (Stowa, 1994) se anima a los orientadores/as a diseñar y a aplicar programas de aprendizaje que interconecten la escuela y el trabajo que proporcionan a los estudiantes valores y habilidades laborales dentro de su formación. A partir del séptimo grado, los estudiantes realizan actividades referentes a la toma de conciencia de la carrera, y se les ayuda a identificar su carrera principal (al llegar a décimo grado) y se les exige prácticas en esa carrera principal al menos en el grado décimo y en conexión con las empresas, y se les expide un certificado. Se les

exige prácticas en esa carrera principal con un certificado reconocido por las empresas, sobre las habilidades ocupacionales particulares que poseen. Los empleadores/as esperan acceder a un conjunto de solicitantes de empleo más cualificados y por tanto, a obtener mayores beneficios económicos.

En Canadá, los programas de educación para la carrera son aplicados desde 1999, y en el currículum de los grados noveno y décimo: orientación y educación para la carrera, desde el dos mil. También se aplica un proyecto conjunto realizado por el Centro Nacional para la Vida y el Trabajo canadiense y por el Comité Nacional de Coordinación de la Información norteamericana titulada "Blueprint/El juego real". El programa dividido en seis niveles, pretende la capacitación para el diseño del trabajo y de la vida de los estudiantes y adultos, extendiéndose desde los cinco a los dieciocho años, y desde los dieciocho hasta los sesenta y cinco; contiene programas de Gestión de Personal, Exploración del aprendizaje, del trabajo y construcción de la carrera.

En la Unión Europea, aunque existen diferencias en sus legislaciones y en su aplicación, cada vez aumentan más las tendencias que defienden que la infusión de las actividades de exploración y de preparación para las carreras en el currículum beneficia a los estudiantes. Así, en Alemania el movimiento de educación para la carrera surge de modo connatural a la mentalidad y enfoque alemán, existiendo una estrecha relación entre la educación y el trabajo. Desde 1985, una comisión de KMK, diseñó los objetivos, contenidos, organización y metodología del curso Iniciación al trabajo que comenzó a aplicarse a partir de ese mismo año. En el Reino Unido, la orientación y la educación para la carrera se concibe como un proceso que ha de desenvolverse a lo largo de toda la escolaridad, compartido por la institución escolar y la comunidad social y la empresa, adquiriendo un claro protagonismo la simulación de experiencias laborales. En Holanda, desde hace años, los gobiernos han establecido un conjunto de estándares de logro con lo que a la escuela deja de capacitar a los alumnos/as sólo para tener éxito en los exámenes, pretendiendo capacitarles para que apliquen lo que han aprendido al mundo laboral.

En España se está desarrollando un modelo de orientación perteneciente al enfoque del MEC que se proyecta y realiza en cada una de las Comunidades Autónomas. El modelo escolar triádico consta de tres ámbitos y niveles: la función tutorial en el aula; el Departamento de Orientación (centros educativos de secundaria) y los equipos multidisciplinares de sector EOE. Toda la política orientadora depende de la LOGSE en sus líneas generales pero las diecisiete comunidades autónomas tienen competencia para desarrollo de sus acciones libremente en todo lo complementario. Se establece en el desarrollo legislativo las funciones de la tutoría así como la de los Departamentos de Orientación en los centros y los Equipos de sector. Sus funciones constituyen el punto de partida para un modelo de orientación en el aula y la función orientadora que corresponde a todos los profesores/as y en particular al profesor/a tutor/a; en los IES o centro educativos de educación secundaria conviene dotar a los centros de una unidad o Departamento de Orientación y en el Sistema Escolar ha de contar con un Equipo Interdisciplinar y desde dónde en coordinación con otros programas y servicios el sistema ha de dar respuesta adecuada y completa a las necesidades que en el sector aparecen y de intervención psicopedagógica que abarque de manera coherente el trabajo del profesorado, tutores/as y profesores/as, orientadores/as y el de los equipos de sector.

Por otra parte, el Ministerio de Trabajo ha promocionado la orientación profesional a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM), pero actualmente el acento recae sobre las Consejerías de Trabajo de dichas Comunidades Autónomas. El INEM ha transferido a ellas casi en su totalidad, y en el momento presente, se están reconsiderando los servicios de orientación. Los municipios son los que promueven de una manera clara y concreta los servicios de orientación para todo tipo de población, centrándose en la juventud en paro y en las mujeres. Se crean cursos de formación ocupacional con un porcentaje obligatorio de horas dedicadas a la orientación e información profesional; se crean ficheros de empresas y otras acciones tendentes a favorecer la reorientación de las mujeres y a las parados de larga duración. También empieza a organizarse la orientación profesional de los jóvenes insertos en los PGS. Las

Cámaras de Comercio se distinguen por la calidad de su oferta en materias de prácticas en los centros de trabajo.

1.7 La orientación para el desarrollo de la carrera a lo largo de la vida.

Repetto (2003:222), presenta el marco general de las teorías sobre la orientación profesional a lo largo de la vida de sujeto. Los cuatro grandes bloques son:

A) Teoría de Holland: El autor considera que las personas se diferencian en función de su similitud a unos de los seis tipos de la personalidad (realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional); así como los ambientes pueden caracterizarse por su cercanía a cada uno de estos tipos. La conjunción de personas y ambientes lleva a logros que podemos predecir y entender a partir de nuestro conocimiento de los tipos de personalidad y de los ambientes.

Autores como, Walsh, Craik y Price (2000), proporcionan una discusión teórica y aplicada sobre esta teoría revelando sus aportaciones que podemos considerar que son centradas a la orientación profesional. Swanson y Gore (2000) indican que "quizás ningún otro aspecto de la teoría de Holland ha generado tantos datos empíricos y controversia como sus hipótesis sobre la congruencia". Por su parte, Spokane, Meire y Catalano (2000) revisan diversos estudios que evalúen la hipótesis de la congruencia abogando por una nueva generación de investigaciones que continúan mejorando y diversificando el diseño y la metodología.

b) La teoría cognitivo-social de la carrera y el papel de la autoeficacia: Los autores más representativos de esta teoría son: Lent, Brown, Hackett (1994). Esta teoría es de gran utilidad para explicar la conducta profesional de determinados grupos raciales y étnicos. Así, acentúa la necesidad de analizar factores, como el género, la raza, orientación sexual, clase social, nivel de

capacidad, etc, en la formación de las creencias acerca de la autosuficiencia. Desarrollan un modelo para explicar los aspectos del desarrollo de la carrera:

- El desarrollo de los intereses.
- La elección de las opciones educativas y de la carrera.
- El desempeño y la persistencia de los campos educativos y vocacionales.

Para Gysbers (2000) las implicaciones básicas de esta teoría para la práctica orientadora son principalmente: ayuda a los clientes a analizar la importancia del proceso de aprendizaje y de los aprendizajes específicos; considera la necesidad de una investigación acerca del modo en que los aprendizajes han contribuido al desarrollo en los clientes de la autoconfianza; analizar barreras que han experimentado los clientes en el desarrollo de la confianza a través de sus diversas experiencias profesionales.

c) Modelo de la transición de la carrera del adulto: desarrollado por Schlossberg, Waters y Goodman (1995) se enfoca en tres factores básicos: la transición, pudiendo ser anticipada, no anticipada y la que no ocurre; los recursos como son: la situación, el yo, el apoyo y las estrategias, y finalmente, las estrategias entre las que están las funciones y las estrategias propiamente dichas.

d) El modelo ecológico de la raza y el género presentado por Cook, Heppmer y O'Brien (2001), parte de que toda persona pertenece a un género y a una raza, factores que influyen decisivamente en su carrera a lo largo de la vida. En función de dichos factores encontrará determinadas oportunidades u obstáculos.

El modelo presenta diversas implicaciones para la práctica orientadora:

- Recuerda como es posible cambiar la interacción persona-ambiente a través de diversas iniciativas ayudando a los clientes a identificar y poner en práctica habilidades para manejar eficazmente el ambiente, y guiando

los procesos cognitivos que dan forma a sus transacciones con el ambiente.

- Anima a los orientadores/as para intervenir como defensores del cliente, trabajando para lograr cambios ambientales y sociales que faciliten su desarrollo.
- Muestra cómo la evaluación del ecosistema del cliente determina la efectividad de las intervenciones en los individuos.
- El orientador/a se presenta como un colaborador/a, trabaja junto al cliente para lograr el éxito en sus interacciones con el mundo de trabajo.
- Se utilizan diversas metodologías, y se hace destacar como la consideración de una amplia gama de conceptualizaciones e intervenciones mejora el servicio prestado al cliente.

El modelo requiere una variedad de habilidades que se alejan de las típicamente exigidas en las intervenciones de orientación intrapsíquica, siempre respetando la complejidad de las influencias que dan forma a cada trayectoria vital en el tiempo.

Para finalizar, hay que señalar que según autores como Gysbers (2002), el eclecticismo teórico es el enfoque más eficaz. El conocimiento de varias teorías y modelos proporciona al profesional un bagaje que le permite el uso flexible de un amplio repertorio en relación con las necesidades diversas, las circunstancias y del contexto vital de cada cliente.

Capítulo II

La Orientación para el Desarrollo Profesional
como factor de Calidad del Sistema
Educativo Español. “Tu Futuro Profesional”
como Instrumento de Educación para la
Carrera y su Concrección en el Marco
Teórico de la Logse.

1. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL-PROFESIONAL EN EL MARCO DE LA LOGSE

1.1 Antecedentes inmediatos.

En el Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo (MEC 1989), se considera que la Orientación escolar ha de concretarse y garantizarse en un conjunto de servicios y actividades que el Sistema Educativo debe ofrecer. Su principal desarrollo tiene lugar en el ejercicio de la función tutorial. Su contenido educativo ha de verse complementado con el de la orientación profesional.

La orientación educativa se propone como objetivo prioritario optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno/a a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa. La Orientación educativa es un elemento esencial que contribuye a la calidad y eficacia de la enseñanza. Por su parte, la actividad orientadora se realiza en vinculación estrecha e indisoluble con la práctica docente en el cumplimiento de la función tutorial. La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de educación. Así todo profesor/a en su actividad docente ha de ejercer tareas de guía y de orientación. Sin embargo, la función tutorial de cada grupo de alumnos/as debe ser asignada a un profesor/a determinado. La tutoría y la orientación adquiere matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas.

Las características que perfilan la acción tutorial y el proceso orientador en educación son: continuidad a lo largo de los distintos niveles y modalidades de escolarización; coordinación de todas las personas, servicios e instituciones que intervienen en el mismo; atención a las peculiaridades y características de cada alumno/a; capacitación de todos y cada uno de los individuos para su propia autororientación y creando en ellos de manera progresiva una capacidad y una actitud activa hacia la toma de decisiones fundamentadas y responsables sobre su propio futuro, primero en la escuela ante las distintas opciones educativas de vida social, y luego, entre las distintas alternativas de vida social y profesional.

En la etapa de Secundaria, la orientación se concibe fundamentalmente en aspectos relativos a la elección entre distintas vías y opciones educativas, así como al afianzamiento de técnicas eficaces de estudio. La orientación educativa ha de completarse con la orientación profesional. Ésta tiene por un lado, una vertiente individual dado que los individuos han de recibir la adecuada orientación acerca de los itinerarios profesionales que se ajusten mejor a sus capacidades, motivaciones e intereses; y una vertiente social en cuanto que la Orientación Profesional está estrechamente vinculada a las demandas y necesidades del sistema productivo donde continuamente se abren diversos campos profesionales o determinadas especialidades dentro de ellos con mejores perspectivas de futuro y desarrollo. Bajo esta consideración, la orientación profesional ha de contribuir a reorientar la demanda de la educación profesional por parte de los alumnos/as, los cuales han de ser convenientemente informados y orientados acerca de la situación y las perspectivas previsibles en las distintas profesiones. Por otra parte, al término de la Secundaria Obligatoria, y a lo largo de la postobligatoria cobra especial importancia la orientación hacia estudios posteriores y la orientación para la transición a la vida activa. La orientación profesional presupone información profesional pero no consiste sólo en ella; además, ha de tomar en cuenta las aptitudes, inclinaciones e intereses personales del individuo así como, la multiplicidad de factores influyentes y condicionantes que intervienen en la elección profesional. La Orientación Profesional desempeña un papel crucial mediador entre las demandas educativas de los alumnos/as y las demandas del Sistema Productivo.

Respecto a la realidad de la Orientación en España en los últimos años de la década anterior de la reforma educativa del 90 (para no extendernos remontándonos a la Ley General de Educación de 1970), ya en 1987 se formula la base legal previa a la promulgación de una futura ley favorecedora de la orientación en nuestro país; así, el MEC (1987) publica el "Proyecto de la Reforma de la Enseñanza: propuesta para debate". En su artículo 18, establece que la orientación constituye un derecho del alumno y que debían ofrecerse servicios de orientación y organizarse actividades correlativas en el marco del Sistema Educativo. En ese mismo documento (MEC, 1987), se define el concepto

de proceso de orientación y de autoorientación, aconsejando el uso de medidas y la creación de un Departamento de Orientación en los colegios u otros centros educativos. Se contempla también la creación de una red sectorial de equipos psicopedagógicos de apoyo con funciones preventivas, compensatorias y de soporte técnico. Esta propuesta desencadena críticas, informes y sugerencias doctrinales provenientes de diferentes autores suscitándose un debate de opciones a favor y en contra. Dos años después a partir de un cúmulo de aportaciones de diferentes estamentos profesionales del país, se publica el Libro Blanco para la Reforma Educativa, que establece, en su capítulo XV, una lista exhaustiva de treinta puntos relativos a los aspectos y elementos que caracterizan la orientación, describiendo con más detalle algunos de ellos, principalmente la función tutorial, la organización de los servicios de orientación, la preparación profesional del orientador psicopedagogo y la coordinación entre todos aquellos que participasen en la orientación.

Así mismo (1989), en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, queda expresado también cómo los Departamentos de Orientación promoverán actividades informativas y de asesoramiento de los alumnos/as para facilitarles que alcancen un criterio propio cuando tengan que elegir entre distintas opciones, entre diferentes materias optativas, diversas modalidades de bachillerato y enseñanzas profesionales o diferentes salidas laborales. Cobra especial importancia el periodo de transición del primero al segundo ciclo de la ESO, cuando el alumnado ha de empezar a tomar decisiones sobre su propia vida escolar, y más allá de ella. Al concluir el primer ciclo, deben recibir de modo individual una orientación razonada sobre las opciones educativas más recomendables (las que mejor se adaptan a sus intereses y posibilidades). Esta doble vertiente de la orientación educativa y profesional se debe realizar entre los diferentes equipos educativos de profesores/as que trabajan en los diferentes ciclos y en su caso en distintos centros. Al término de la etapa, la orientación educativa ha de prolongarse y completarse con la orientación profesional; ésta, puede requerir un horario propio dentro del lectivo dedicado a la información, orientación y asesoramiento del alumnado. En lo referente a las salidas profesionales, es importante que los alumnos/as tengan ocasión de conocer de

cerca las oportunidades laborales de la zona, y de escuchar el parecer de personas procedentes de los diversos campos profesionales teniendo presente que esta orientación de ninguna manera debe quedar sesgada por razón de sexo u otros factores, de modo que los alumnos/as sean conscientes de la amplitud y posibilidades de su elección.

1.2 La LOGSE y su desarrollo.

En la sociedad actual se hace necesario capacitar a los alumnos/as para que comprendan y se enfrenten a la complejidad social, profesional y personal que les espera. El Sistema educativo tiene el compromiso, la obligación de abordar esta problemática con una perspectiva de futuro. La actual Ley Ordenación General del Sistema Educativo pretende abordar e incorporar todos estos aspectos.

Desde la perspectiva de la orientación, esta Ley 1 de 3 de octubre del 90 (LOGSE), concreta en su artículo 1,(seleccionamos los referidos a orientación profesional) que el Sistema Educativo se orientará a la consecución de los siguientes fines : a) "el pleno desarrollo de la personalidad del alumno/a" y d) "la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales". Establece este mismo artículo, en el punto tercero, que "la actividad educativa se desarrollará atendiendo a una serie de principios entre los que se establece la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional". Una de las finalidades que esta Ley explicita para la Educación Secundaria Obligatoria es " ... transmitir a todos los alumnos/as los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o el bachillerato" (art.18). Así mismo, se confiere a la Formación Profesional la finalidad de "...proporcionarles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de la vida..."(art.30.2). Al término de la Educación Secundaria Obligatoria todos los alumnos y las alumnas recibirán una acreditación del centro. Esta acreditación irá acompañada de una orientación para el futuro académico y profesional del alumno/a, que en ningún caso será prescriptivo..." (art.22.3).

En el Título IV, dedicado a la calidad de la enseñanza, se expresa que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza (cualificación y formación del profesorado; programación docente; recursos educativos y función directiva; innovación e investigación educativa; inspección educativa y evaluación del Sistema Educativo) entre los que destacamos la orientación educativa y profesional (art.55). Se concibe a la tutoría y la orientación de los alumnos/as como parte de la función docente, correspondiendo a los centros educativos la coordinación de estas actividades (art.60).

Queda también explicitado que las Administraciones educativas deben garantizar la Orientación académica psicopedagógica y profesional de los alumnos/as especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del Sistema educativo al mundo laboral, prestando especial atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones de acuerdo con lo establecido ya en el Libro Blanco. En cuanto a la coordinación de las actividades de orientación, se afirma que la llevará a cabo profesionales con la debida preparación (art.60.2) (esta afirmación un tanto vaga fue criticada por su falta de especificación). Así mismo, se expone que las Administraciones Educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollan las Administraciones locales en este campo.

En nuestro Sistema educativo actual, de acuerdo con el análisis realizado por Fernández Sierra (1993:60) la LOGSE parece perseguir dos finalidades primordiales: la primera, ofrecer a las personas una preparación suficiente que les permita, por un lado incorporarse a la vida activa directamente desde cada uno de los niveles del Sistema educativo y, por otro, adaptarse rápidamente con el menor coste humano, económico y social, a las situaciones emergentes provocadas por la evolución de la economía y los cambios laborales y profesionales que éstas conllevan. La segunda, organizar un sistema fluido y flexible que se pueda recorrer por diversos caminos y en el que se pueda entrar por más de una vía, intentando dejar siempre una puerta abierta para las

personas que deciden o necesitan volver a completar su formación académica o profesional. En definitiva intenta enlazar el mundo académico con el mundo laboral.

En el mismo año de la promulgación de la LOGSE, el MEC publica también el documento "Orientación educativa e intervención psicopedagógica" (1990). A lo largo de su contenido, se expone el desarrollo del nuevo modelo organizativo y funcional de la orientación desde la perspectiva del Ministerio. Se presentaban tres niveles de actuación: a) la tutoría; b) la orientación desde el centro y c) la labor de los equipos interdisciplinares de sector. El documento se encuentra dividido en cinco partes: a) Principios básicos de la orientación; b) Funciones tutoriales; c) Departamentos de Orientación en los centros de enseñanza; d) Equipos interdisciplinares y e) Medidas de las autoridades gubernamentales sobre el desarrollo y la organización de los servicios y de la formación de orientadores.

Una consecuencia inmediata a la promulgación de la LOGSE es la publicación del Real Decreto 968/1991 sobre Ordenación del Sistema Educativo, cuyo artículo 18 informaba sobre el establecimiento de servicios de orientación educativa especializados. Así mismo, el Real Decreto 1700/1991 el que marca el inicio de la presencia de personal de orientación profesional en los centros de enseñanza.

En el año 1992, el Ministerio de Educación y Ciencia edita un conjunto de materiales curriculares (1992 a); entre ellos los dedicados a "Orientación y tutoría" en la Enseñanza primaria y "Orientación y tutoría" en la ESO (1992 b). En éste último se señala que las funciones de orientación e intervención educativa, de refuerzo y apoyo, han de desarrollarse en el marco del currículo establecido para la Educación Secundaria Obligatoria, formando parte de la oferta educativa integral dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad del alumnado. Se considera que "compete al profesorado, al equipo docente y a la institución escolar en su conjunto el logro de los objetivos educativos"(MEC 92, pág 23), no obstante, resulta necesario que algún profesor/a además de sus responsabilidades de área, asuma de modo

formal e institucional, funciones tutoriales de las que por otra parte, el resto de los docentes no pueden quedar eximidas. Se especifica que algunas de las actividades de tutoría y orientación queden determinadas en el horario escolar en forma de hora de tutoría. Es en el Diseño Curricular Base, donde se perfilarán las líneas principales de la acción tutorial y orientación con los alumnos/as de la etapa. Se considera además necesario la coordinación entre cada tutor/a con los demás tutores/as del centro; ya en este Documento base del MEC, se atribuyen una serie de funciones y tareas a los tutores/as, destinadas a tres sectores: alumnado, profesorado y familias; entre ellas destacamos preparar visitas a empresas, servicios, lugares de ocio, etc, con la colaboración de los padres/madres; "informar convenientemente al alumnado de los posibles itinerarios académicos y profesionales para su inserción en el mundo laboral" (MEC 92: 27). Por otra parte, el tutor/a no está solo para el desarrollo de las funciones y tareas, sino que integrará sus acciones en un tratamiento educativo más amplio dónde obtiene respaldo de toda la comunidad educativa, incluso respaldo institucional. En cuanto al Departamento de Orientación en la Educación Secundaria, se dedica un capítulo del mencionado documento a su tratamiento, en él se señalan los planes de actuación, entre los que destacamos: la orientación educativa y profesional para los alumnos/as. En lo referente a las funciones, destacamos la difusión entre los alumnos/as, directamente o a través de los tutores/as, de información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la Educación Secundaria, así como la colaboración en la formulación del Consejo Orientador al término de la ESO. Estas funciones son recogidas un año más tarde por el Ministerio (O.27/IV/92). Por último, se considera que los Departamento de Orientación han de proporcionar a todos los alumnos/as una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo su madurez vocacional y sus procesos de decisión, con el fin de capacitarlos para su propia autoorientación en el momento actual y en el futuro; facilitar información sobre el mundo laboral y las salidas académicas y profesionales a los que pueden optar tras los estudios de secundaria; y participar en la elaboración del Consejo Orientador que se da a todos los alumnos al final de la Educación Secundaria. La responsabilidad de las relaciones que el centro tenga con otras instituciones del Sistema educativo y el entorno

social, recaen así mismo sobre el Departamento de Orientación, especificándose las que se pueden establecer con el mundo del trabajo para facilitar la transición a la vida activa.

En el R.D. 929/1993 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES, encontramos dentro del Capítulo II, como funciones del Departamento de Orientación entre otras: la elaboración de propuestas de organización de la orientación educativa (de acuerdo con las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica); la coordinación de la orientación educativa psicopedagógica y profesional de los alumnos/as, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales; participar en la elaboración del Consejo Orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno/a ha de formularse. Se especifica así mismo para los centros de formación profesional, la necesidad de coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas administraciones o instituciones competentes en la materia. Tres años más tarde, se aprueba un nuevo Reglamento Orgánico (R.D. 83/96) el cuál dedica el Título III, Capítulo II al Departamento de Orientación y al Departamento de actividades complementarias y extraescolares. En este capítulo, se reiteran las funciones del D.O. en relación a las actividades de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que habían sido atribuidas en anteriores documentos legislativos. Así mismo, en el art.56 e), encontramos como funciones del tutor/a, la orientación y el asesoramiento a los alumnos/as sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

Por su parte, en la Comunidad Andaluza los servicios de orientación tienen su origen en las disposiciones legales que entran en vigor desde 1983 en que fueron publicadas las primeras Órdenes de la Consejería regulando en esta comunidad lo dispuesto por el MEC. Estas fueron: el Decreto 238/1983 que estableció los Equipos de Promoción y Orientación educativa (EPOE); la Resolución de 1 de septiembre de 1989 que definía sus funciones y la Orden de 27 de julio de 1992 sobre organización y funcionamiento de los EPOE, de los Equipos de Atención Temprana y Apoyo y de los Servicios de Apoyo Escolar. En

1991 se establecen los Departamentos de Orientación en fase experimental para los centros de enseñanza primaria y secundaria, los cuales serán responsabilidad de la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería Andaluza de Educación y Ciencia. Sus principales funciones eran: orientar académica, psicopedagógica y profesionalmente a los alumnos/as, sobre todo con respecto a las opciones educativas y sobre la transición a la vida profesional; prestar una atención especial a las necesidades educativas; compensar desigualdades y realizar labores de atención temprana y de prevención. El Decreto 2/1992 estableció los Programas de Formación Profesional de Adultos, incluyendo actividades de formación para los desempleados en especial para menores de 25 años, programas de formación en pequeñas y medianas empresas en varios sectores económicos andaluces; formación para grupos con problemas de colocación etc. Estas actuaciones se coordinan con los equipos de Apoyo Externo de la zona y con los centros de profesores (CEP) así como empresas que ofrezcan ayuda a los jóvenes para conocer las oportunidades de empleo y tomar decisiones al finalizar sus estudios.

Por su parte en el D.106/92 (por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía), se afirma que la Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad proporcionar a todos los alumnos/as los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o bachillerato (art 2). Se perfila un currículum que comprenderá materias optativas, cuya presencia junto con las previsiones de opcionalidad permita responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación; facilitar su transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa (art. 6). La orientación entre otras medidas (art. 23), es considerada como medida que mejorará la calidad de la enseñanza. Se reitera que la tutoría y orientación de los alumnos/as formará parte de la función docente; corresponde a los centros educativos la programación de estas actividades dentro de lo establecido a tales efectos por la Consejería de Educación y Ciencia. Los profesores/as que intervienen en un

mismo grupo se coordinarán con el profesor/a tutor/a, teniendo cada grupo de alumnos/as un tutor/a. Son funciones de los tutores/as: el conocimiento de las aptitudes e intereses de los alumnos/as con objeto de orientarlos más eficazmente en su proceso de aprendizaje; contribuir a establecer relaciones fluidas entre la escuela y la familia, así como entre el alumno/a y la institución escolar; coordinar la acción educativa de todos los profesores/as que trabajan con un mismo grupo de alumnos/as, así como la coordinación del proceso de evaluación continua de los alumnos/as y resolver sobre el mismo (art. 10).

En 1995 (O.17/V/95), se establecen las directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación. En el Capítulo I, dedicado a la acción tutorial, en su artículo tercero, se señalan las tareas orientadoras asignadas a los profesores/as tutores/as entre las que destacamos "favorecer los procesos de maduración vocacional y de la orientación escolar y profesional de los alumnos/as, en Educación Secundaria". En el Capítulo II, dedicado al Departamento de Orientación (art. 9) se establecen las funciones del Departamento de Orientación con respecto al alumnado, entre ellas señala: "elaborar actividades, estrategias y programas de orientación escolar personal y profesional". Para el cumplimiento de las funciones encomendadas a los Departamentos de Orientación, se establecen los siguientes ámbitos de actuación: atención a la diversidad, la orientación académica y profesional y la acción tutorial (art. 10). Se considera que la Orientación académica y profesional debe entenderse como un proceso que debe desarrollarse durante toda la etapa de secundaria, adquiriendo especial relevancia en aquellos momentos en los que la elección entre diferentes opciones puede condicionar en gran medida el futuro académico y profesional de los estudiantes, como acontece en el paso de tercero a cuarto de ESO, en la elección de materias optativas, de itinerarios académicos en Bachillerato o de Ciclos Formativos de Formación Profesional. Es por ello, que en el POAT (Plan de Orientación y acción Tutorial) se incluirá actividades destinadas a facilitar la toma de decisiones de cada alumno/a respecto a su itinerario académico y profesional; así, se deben planificar actuaciones dirigidas a que los alumnos/as se conozcan mejor a sí mismos. Se pretende con ello que los alumnos/as conozcan y valoren

de una forma ajustada y realista sus propias capacidades, motivaciones e intereses; actividades destinadas a facilitar información sobre las distintas opciones educativas o laborales al término de cada etapa educativa, de manera especial aquellas opciones que se ofrezcan en el entorno más cercano a los alumnos/as y actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción laboral (art.13). Además, se organizarán actividades de orientación académica y profesional destinadas a las familias, con el fin de facilitar la participación y colaboración de los mismos en el proceso de ayuda a la toma de decisiones de sus hijos/as.

Unos años más tarde (1997), se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES en la Comunidad Autónoma andaluza (D200/97), en el que se establece un Capítulo destinado al Departamento de Orientación (Título IV, cap. II, art 32 al 38), y se dedica varios artículos (art.34 al 38) a las funciones y competencias que el Departamento asumirá; destacamos por el tema que nos ocupa la obligación que el Departamento de Orientación tiene de elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el ETCP, y en colaboración con los tutores/as, la propuesta del plan de orientación y acción tutorial y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el PCC (art. 35,a). Se establece la necesidad de participar en la elaboración del Consejo Orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno/a ha de formularse (art. 35.1) según lo establecido en el artículo 21, D. 106/92 de 9 de junio. En cuanto a los tutores/as,(Cap.VII del mencionado Decreto) se les atribuye junto con otras funciones la tarea de "orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales" (art.53,1. d).

1.3 Perspectiva de futuro: la L.O.C.E.

En la actualidad, estamos asistiendo en nuestro país a una nueva remodelación del Sistema Educativo, avalada sin duda, por los problemas y fallos que en él se han detectado, y por las nuevas necesidades y retos de la sociedad y de los centros educativos, que hacen que esté sometida a debate. Así, el proyecto de Ley de Calidad del Sistema Educativo, supone en palabras de nuestros

legisladores, "más oportunidades de educación y formación adecuadas a las expectativas, motivaciones e intereses de todos y cada uno de los alumnos/as" (MEC 02: 4). Se estima como herramientas fundamentales para mejorar la enseñanza, la cultura del esfuerzo y la cultura de la evaluación, y se toma como medida para mejorar la enseñanza la profesionalización de la dirección de los centros educativos y el prestigio del profesorado. Todo ello, avalado por un cambio en la concepción curricular: se pasa de un modelo curricular comprensivo a un modelo denominado "sistemas de oportunidades". Este modelo incorpora cambios sustanciales en la estructura de la Enseñanza Secundaria: aparecen los itinerarios concebidos como opciones curriculares que se ofrecen al alumnado con el fin de acabar la ESO con las capacidades básicas consolidadas; a partir de esas capacidades que se refieren a materias comunes, se establecen algunas específicas, conduciendo todos los itinerarios a la misma titulación final. Sin embargo, el sistema básico pero flexible permite pasar de un itinerario a otro, lo que amplía las posibilidades de éxito escolar y permite reconducir el proyecto educativo personalmente elegido (MEC 02).

Esta remodelación curricular tiene importantes implicaciones para la orientación académica y la orientación profesional de nuestros alumnos/as de Enseñanza Secundaria.

Así, analizando la Ley Orgánica de Calidad a la educación (LOCE), podemos ver que, en su Capítulo V, art.26, en los cursos de 3º y 4º las asignaturas se organizarán en asignaturas comunes y asignaturas específicas, que constituirán itinerarios formativos de idéntico valor académico. Así, en 3º Curso los itinerarios serán dos: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico Humanístico; en 4º Curso serán tres: Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico. Este curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria; tendrá carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral, en él se establecerán al igual que en tercero, asignaturas comunes y asignaturas específicas de los itinerarios.

La LOCE, contempla así mismo, que al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos/as en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno/a. La elección de itinerario realizada en un curso académico no condicionará el siguiente; así, los alumnos/as motivados por nuevos intereses, podrán modificar su elección de itinerario, contando siempre con el parecer de las familias y del profesorado.

Un aspecto novedoso, lo constituye los Programas de Iniciación Profesional, (art.27). Estos cursos, estarán integrados por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados, al menos a una Cualificación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (art. 7, Ley Orgánica 5/2002). Dicha formación, tendrá una estructura flexible, y se impartirá en dos cursos académicos. La formación básica contribuirá al desarrollo de las capacidades establecidas para la E.S.O.

Serán destinatarios de estos programas, aquellos/as alumnos/as que, cumplidos los quince años, y tras la adecuada orientación educativa y profesional, opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, permaneciendo escolarizados en un Programa de Iniciación Profesional. Podrán incorporarse a dichos programas, alumnos/as con dieciséis años cumplidos. En estos Programas, cobra especial relevancia, la tutoría y la orientación educativa y profesional. Por último, debemos señalar que la superación de un Programa de Iniciación Profesional, dará derecho a la obtención de título de graduado en ESO. Este título será único y en él constará la nota media de la etapa (art.31).

El título de Graduado en E.S.O. permitirá acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de grado medio y al mundo laboral. Junto con el título, los/as alumnos/as recibirán un Informe de Orientación Escolar para su futuro académico y profesional que tendrá carácter confidencial.

2. EL PROGRAMA TFP Y SU COHERENCIA EN EL MARCO TEÓRICO DE LA LOGSE.

En algunos documentos articulados publicados por el MEC: Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo(1989) capítulo XV dedicado a la orientación; Diseño Curricular Base (1989) Capítulo 1º: se señala como causas de la reforma educativa de 1990, algunos factores tales como desigualdad de oportunidades para el estudio, crítica de la bifurcación BUP-FP al término de 8º y necesidad del alumnado de realizar prematuramente para su edad de catorce años una elección trascendente para su futuro académico y laboral; discriminación entre el sistema académico y laboral, excesivo academicismo, etc. Desde esta perspectiva el programa de educación para la carrera "Tu futuro profesional" (Repetto,1999) queda plenamente contextualizado en la normativa legal vigente (LOGSE, 1990, LOCE 2002) y es evidente el interés que este programa ha suscitado en el campo de la orientación educativa y profesional.

La conceptualización de la orientación educativa en la Reforma, apunta al objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumnado a lo largo de su avance en el sistema respecto de su tránsito a la vida activa. Por ello, la orientación educativa es para el sistema escolar un elemento esencial que contribuye a la calidad y a la eficacia de la enseñanza. Se potencian las funciones y la figura del tutor/a, para desarrollar programas de orientación y se destaca la importante tarea de formación de tutores/as, tal y como expone Repetto (2001:424). Se incluyen las actividades de la función tutorial entre las obligaciones del profesorado. La acción tutorial y el proceso orientador deben ser continuas, coordinar personas e instituciones, atender a las peculiaridades de cada alumno/a y capacitar a los individuos para su propia autoorientación. La tutoría y la orientación adquiere diferentes matices a lo largo de las distintas etapas: así en educación infantil y primaria es prioritario la inserción del niño en el grupo, y la prevención de las dificultades en el aprendizaje; en la ESO, la elección entre distintas vías y opciones y el afianzamiento de las técnicas de estudio. En Educación Secundaria post-obligatoria: orientación hacia estudios posteriores y transición a la vida activa.

Cobra un especial protagonismo en la Orientación profesional la información profesional teniendo en cuenta aptitudes, inclinaciones e intereses. Se establece para la ESO que la orientación educativa ha de complementarse con una orientación profesional que atenderá la vertiente individual facilitando itinerarios profesionales y a la vertiente social, explicando las necesidades del sistema productivo; se instaura el carácter mediador de la orientación profesional respecto al sistema productivo. Para ello es preciso planificar la Formación Profesional Específica, y establecer el derecho de los alumnos/as a buscar la formación que desean, allí dónde se les oferte. El MEC considera que las funciones tutoriales y orientadoras requieren un apoyo técnico de servicios, departamentos o equipos cualificados. El Departamento de Orientación está integrado por profesores/as y coordinado por un psicólogo/a o pedagogo/a. Son funciones del Departamento de Orientación: el desarrollo de la función tutorial; contribuir al proyecto de centro; dinamizar la cooperación familiar y escuela, ayudar a los alumnos/as a integrarse, informar, asesorar y orientar de modo personalizado, a cada uno de los alumnos/as intervenir en la promoción de ciclos y refuerzos educativos, y detectar a tiempo los problemas de aprendizaje. La orientación en sentido estricto adquiere especial importancia en el periodo de transición del primero al segundo ciclo de la ESO. Al término de la ESO, la orientación educativa ha de prolongarse y completarse con la orientación profesional. De igual modo, se considera que es función de los Equipos de Orientación y apoyo favorecer programas de orientación educativa y profesional.

En el Diseño Curricular Base se han recogido algunos contenidos curriculares relacionados con la educación para la carrera, lo cuál hace aún más aconsejable el desarrollo de este enfoque en los centros, para lograr que dichos contenidos se les dé una dimensión verdaderamente orientadora, potenciando así una visión de la enseñanza global en la que no tenga cabida únicamente los aprendizajes académicos.

Así mismo, en la LOGSE encontramos en el artículo 2.3 que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a una serie de principios entre los que destacamos la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

Con respecto a los principios del movimiento de educación para la carrera podemos observar cierta similitud, cuando se establece en la LOGSE que las materias comunes del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato así como las optativas les proporcionaran a los alumnos una formación más especializada preparándoles hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional (art. 27.2)

La orientación educativa y profesional es considerada como factor de calidad; se establece que la Administración educativa garantizará la orientación educativa y profesional de los/as alumnos/as 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; se garantiza la relación entre estas actividades y las que desarrollan las Administraciones locales de ese campo.

Así mismo, se observa un cierto paralelismo entre los principios defendidos por la LOGSE y los señalados en la educación para la carrera. Desde la perspectiva de la educación para la carrera se defiende un enfoque de la enseñanza de carácter interdisciplinar, globalizador, activo, experiencial, vinculado al medio y capaz de promover en el alumnado aprendizajes significativos y funcionales. Se trata por tanto de una concepción de la orientación que va en la línea con los principios que consigna la LOGSE. Efectivamente la reforma educativa ha hecho populares algunos términos como: curriculum abierto, flexible, pedagogía activa, optatividad, espíritu crítico, diversidad, aprendizaje funcional, aprendizaje significativo, adaptaciones curriculares...etc. Esto crea nuevas posibilidades de desarrollo a las actividades orientadoras ya que pueden ser integradas significativamente en los diseños curriculares de los centros, dándole a los contenidos curriculares una dimensión no sólo académica sino sociolaboral. En este sentido, la reforma educativa en nuestro país ha abierto la posibilidad de mejorar las prácticas orientadoras e incorporar la dimensión sociolaboral a los planteamientos curriculares. De hecho, algunas de las causas que propiciaron la Reforma Educativa en España son totalmente coincidentes con las causas

aludidas en su momento por los defensores del movimiento de la educación para la carrera o educación sociolaboral y que llevaron a la administración norteamericana a iniciar la reforma de la enseñanza en los años 70, Rodríguez Díez (1990), Santana (1993), Rodríguez Moreno (1995) y Santana Álvarez (1996). No obstante, no se observa una preocupación explícita en el ámbito de lo vocacional/profesional por preparar al alumnado a lo largo de todos los ciclos y niveles del Sistema Educativo, para que éstos puedan enfrentar el hecho de la transición de forma creativa y autónoma.

En palabras de Rodríguez Moreno (1995), la educación para la carrera dista mucho de estar popularizada e integrada en los diseños curriculares preceptivos en la Reforma del 90. La inclusión curricular de los conceptos vocacionales requiere mucha profesionalidad, trabajo en equipo del profesorado y una estructura muy fuerte en los Departamentos de Orientación.

Es por ello, que Santana y Alvarez (1996:78) consideran que al pasar la Orientación profesional a la Administración Educativa, el carácter evolutivo y secuencial del desarrollo vocacional se pierde una oportunidad histórica, al menos en nuestro país, para darle a la educación y a la orientación un sentido integral. Además, se relega a un segundo plano la formación sobre el proceso de toma de decisiones para afrontar el futuro académico profesional. Además resulta preocupante que se haya olvidado incluir dentro del capítulo de los llamados temas transversales, los contenidos relativos al desarrollo de la carrera. Esto se debe a que desde la Administración se siguen reproduciendo algunos esquemas anteriores y un hecho tan urgente, como puede ser la necesidad de preparar al alumnado a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo para la transición y para la vida social, se pasa por alto y se sigue proponiendo un modelo de Orientación profesional dirigido básicamente al alumnado de secundaria.

No obstante hay que reconocer que la LOGSE contempla un espacio importante para los proyectos innovadores que se ajustan básicamente a los criterios de calidad y viabilidad. Concretamente el artículo 59 de la LOGSE se señala que:

“Las Administraciones Educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y organización de los centros docentes” (MEC 1990:61).

De acuerdo con esto, el programa TFP (Repetto Talvera, 1999), es un programa innovador, que se encuentra en coherencia con lo expresado en los documentos legislativos que regulan nuestro Sistema Educativo, así como en los principios que sustentan la reforma educativa y que como hemos podido observar coinciden con los principios del movimiento de educación para la carrera.

3. EL TFP COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

La importancia de los programas de orientación y educación para la carrera están defendidos por legisladores/as, políticos/as y empleadores/as como los pedagogos/as, psicólogos/as, psicopedagogos/as, sociólogos/as y economistas. Desde su propia perspectiva manifiestan su preocupación acerca del nivel de preparación que tienen los jóvenes para iniciar su vida activa, en especial respecto a su socialización para el trabajo su capacidad para trasladar sus competencias educativas al campo ocupacional y su capacitación en las habilidades personales o adaptativas, las transferibles y las de contenido laboral con la satisfacción y la productividad consiguiente. Esta preocupación se centra sobre todo en los estudiantes de ESO y post-obligatoria.

Los esfuerzos realizados desde mediados de los años 70-80 en el inicio del movimiento de la Educación para la carrera, se continúan en la actualidad con el impulso dado por los países occidentales a la transición para la vida activa. Lograr que las actividades de educación sociolaboral lleguen a ser una parte integrante del currículum de cada centro supone crear las condiciones favorables que permitan hacer realidad este objetivo. Dichas condiciones van a constituir pre-requisitos para que la orientación del alumnado llegue a ser una parte relevante del proceso formativo, evitando que pase a ocupar un lugar marginal o

secundario en la vida de los centros. Todavía, la implantación de la educación sociolaboral en los centros está sometida y condicionada por el influjo de muchos y variados factores, Santana Vega (1996) cita los siguientes: por un lado, la existencia o no de asesores internos o externos al centro capaces de dinamizar e impulsar el desarrollo de las acciones orientadoras; la cantidad y calidad de los recursos con los que cuenta para iniciar planes de trabajo de intervención orientadora; otro factor lo constituye el compromiso y la disposición del profesorado a trabajar colaborativamente con otros agentes educativos y con los/as asesores/as internos o externos al centro; el tipo de relaciones existentes entre la escuela y el entorno inmediato y el apoyo y reconocimiento de la administración educativa.

En este sentido también Alvarez et al. (1991: 25) señala como condiciones necesarias para que las acciones orientadoras lleguen a ser actividades educativas normalizadas:

- La extensión temporal o carácter procesual: con frecuencia las actividades orientadoras se limitan a los períodos críticos de desarrollo o a los momentos previos a la toma de decisiones. Es necesario cambiar este enfoque puntual por otro de carácter procesual. Las actividades orientadoras deben constituirse en un asunto propio del centro dado que las iniciativas voluntaristas acaban desapareciendo si no se consigue la implantación de la institución.
- La participación: otra condición básica es la participación y colaboración de todos los que participan en la educación ; la participación y colaboración no debería ceñirse al entorno del centro sino abarcar personas e instituciones de la comunidad, centros educativos de la zona, etc.
- La formación del profesorado, tutores/as y orientadores/as: la falta de formación puede ser causa del fracaso de cualquier proyecto.

- La evaluación ha de ayudar a situar en qué puesto del proceso de implementación nos encontramos, que características tiene y cómo se puede avanzar.

Una de las aportaciones más significativas de Super ha sido el énfasis en el hecho de que las "carreras" se desarrollan a lo largo de la vida y que las intervenciones psicopedagógicas han de capacitar a los clientes en las competencias requeridas para enfrentarse a las tareas vocacionales requeridas en las etapas del desarrollo correspondientes, especialmente en la de la adolescencia. Adoptando una perspectiva integradora afín a Super, si bien ampliada con otros enfoques recientes, Repetto (1999) ha revisado los recientes avances en las teorías del consejo y la orientación para desarrollar la fundamentación del diseño del Programa "Tu futuro profesional" TFP . El programa de educación para la carrera "Tu futuro profesional" consta de cuatro libros -uno destinado al profesor/a tutor/a y tres al alumnado- que contienen los cuatro módulos o subprogramas que se estimen necesarios para capacitar a los/as alumnos/as en su desarrollo profesional. Cada módulo está organizado en unidades. Todos los módulos excepto el último se diseñan de forma diferenciada para los tres niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria de primer y segundo ciclo. Los tres primeros módulos se estructuran en los Niveles Educativos correspondientes a los alumnos de las edades de: 12-14 años Nivel I; 14-16 años Nivel II; 16-18 años Nivel III. El Módulo IV se dirige al Nivel II y III exclusivamente. Los cuatro subprogramas o módulos de que consta la serie son los siguientes: autoconocimiento; toma de decisiones; exploración de la carrera profesional y planificación y gestión de la carrera profesional.

CAPÍTULO III

Enfoques Teóricos que Fundamentan el TFP
como Programa para la Preparación de los
Jóvenes para la Transición a la Vida Activa.

1. PERSPECTIVA BÁSICA: ENFOQUES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PROFESIONAL EN LOS QUE SE FUNDAMENTA EL TFP.

1.1 Clasificación de los diferentes enfoques.

La clasificación de las teorías contribuye a su comprensión y utilización; ahora bien, las teorías no son excluyentes, sino que deben de entenderse como marcos conceptuales que nos ayudan a explicar las pautas de la existencia humana en relación a los diferentes comportamientos y opciones vocacionales, de manera complementarias. Existen diversas clasificaciones de las teorías de orientación vocacional de las cuales expongo las siguientes:

Herr y Cramer (1972) utilizan la siguiente clasificación:

- *Teorías de rasgos y factores:* en estas teorías se hace hincapié en los rasgos personales tales como aptitudes, intereses y su relación con los rasgos requeridos por el empleo.
- *Teorías de la decisión:* el individuo elige al propio tiempo que las líneas de conceptos derivados de la teoría de la decisión, la alternativa vocacional que ofrece el mejor rendimiento o compensación.
- *Énfasis sociológico:* los factores sociológicos tales como grupo social y estructura social de cada sujeto ejercen una influencia sobre el desarrollo y la elección vocacional.
- *Énfasis psicológico:* el desarrollo y la elección dependen de los rasgos psicológicos del individuo, por ejemplo, de la motivación, estructura de la personalidad y necesidades.
- *Énfasis sobre el desarrollo:* este grupo de teorías se centran sobre el desarrollo del individuo.

Por su parte Crites, utiliza un sistema de clasificación similar, pero incluye además las teorías accidentales y las teorías económicas. Estas últimas guardan relación con las teorías económicas de la oferta y la demanda, mientras que las primeras incluyen factores fortuitos (aquellos que son imprevisibles) y eventuales (aquellos que tienen efectos previsibles).

Por último Tolbert (1982), clasifica las teorías de Orientación Vocacional basándose en la temática principal de la que tratan:

- *Relativas al desarrollo del ser humano:* estas teorías se concentran sobre las etapas del desarrollo. El individuo tiene algún grado de control y una cierta libertad.
- *Necesidades:* las necesidades psicológicas son consideradas como los factores determinantes supremos.
- *Psicoanalítico:* la teoría del desarrollo vocacional psicoanalítico interacciona con la dinámica de la personalidad según la interpreta este sistema psicológico.
- *Sociológico:* las teorías encuadradas en este grupo consideran los factores sociológicos los más influyentes tales como hogar, escuela y comunidad.
- *Toma de decisión:* en este enfoque las teorías se concentran sobre la forma en que el individuo utiliza la información, el conocimiento de sí mismo y las percepciones de las recompensas al realizar las sucesivas opciones envueltas en el desarrollo de la profesión.
- *Existencial:* la Psicología existencial en lo que atañe a potencialidades de opción, evolución y realización, inciden inevitablemente sobre el desarrollo profesional.

1.2 El modelo de Super y el asesoramiento vocacional.

Super (1970) reconoce que la orientación vocacional se asentó sobre la psicología de las ocupaciones. Su objeto es la descripción de las diferentes ocupaciones y de las características de los sujetos que las desempeñan. Su teoría fue desarrollada a partir de los hallazgos del " Estudio de Patrones de Carreras" basándola Super en los siguientes aspectos:

A) El concepto de sí mismo o autoconcepto: Para Super, cada persona no tiene un solo concepto de sí mismo, sino varios, tantos como cometidos tiene y situaciones afronta (como profesional, ciudadano, padre, esposo, etc); una persona puede tener diferentes imágenes de sí mismo en cada uno de estos papeles que pueden ser o no concordantes. Estos varios autoconceptos se combinan.

El proceso mediante el cual el autoconcepto afecta al desarrollo vocacional incluye tres aspectos: a) el desarrollo del concepto de sí mismo durante la vida del individuo y comprendiendo cinco aspectos distintos: exploración, autodefinición, identificación, desempeño del rol, y evaluación; b) la translación del concepto de sí mismo en términos vocacionales: durante la adolescencia, el joven se enfrenta con la elección profesional cuya dirección depende, según Super, de la capacidad de trasladar el concepto que tiene de sí mismo a la imagen que posee sobre la profesión elegida. Esta translación se hace de acuerdo con los mismos mecanismos o aspectos implicados (exploración, diferenciación, identificación, desempeño del rol y evaluación) y, la realización del concepto de sí mismo a través de la actividad profesional. Tras la elección profesional, el individuo ejerce una serie de actividades encaminadas a desempeñar la ocupación elegida y a mantenerse y progresar dentro de ella. Cuando no se amplía el concepto de sí mismo, cuando la profesión escogida no contribuye a este fin, es previsible que el individuo efectúe sucesivos cambios de ocupación hasta lograrlo.

La verificación de la teoría puede resumirse en tres postulados: el individuo toma decisiones pre-ocupacionales, ocupacionales y postocupacionales sobre la base del autoconcepto y de la situación en que se ve a sí mismo; un concepto de sí mismo claro, realista y armonioso que se traducirá en preferencias ocupacionales que se contemplarán en elecciones; y por último, la congruencia entre la valoración ocupacional y el concepto de sí mismo, es decir, del nivel de incorporación del autoconcepto a la profesión, que determina la elección y la satisfacción profesional.

B) La madurez vocacional: para Super es la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o al desarrollo de la carrera con la que uno está realmente confrontado o a punto de estarlo, comparado con otros que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo. El propio Super, distingue su concepto de madurez sobre el de adaptación: la adaptación es la consecuencia de la conducta; la madurez vocacional es previa a la conducta. La madurez vocacional está relacionada con otras variables psicológicas y ambientales como la inteligencia general; no obstante, la estabilidad de la madurez vocacional es muy inferior, a otros rasgos psicológicos tales como, la inteligencia y las aptitudes.

En cuánto a la medida de la madurez vocacional, existen, al menos, cinco tipos de medida: entrevista semiestructurada de Super, entrevista estructurada de Gibbrones y Lohne, inventario de desarrollo vocacional, combinación de métodos y cuestionario de Desarrollo Vocacional, (tanto la forma adolescente, como la forma para adultos). Cabe señalar así mismo los estudios que sobre la medida de la madurez vocacional ha realizado Super, datando los primeros de 1995. Dos años más tarde Super, Crites, Hummel, Overstreet y Warnath (1957), publican la primera monografía sobre el Career Pattern Study (CPS) como una investigación longitudinal sobre el desarrollo vocacional, y los estudios de Super y Overstreet (1960) que dan a conocer la segunda monografía. Posteriormente en un simposio monográfico (Montreal, 1974) sobre madurez y desarrollo vocacional, se presentan estudios transculturales sobre la estructura factorial de la madurez vocacional; Francisco Secadas (1974) aporta datos sobre la madurez

vocacional en el territorio español. Años más tarde estos estudios fueron completados por Salvador Peiró (1981).

C) Etapas de la vida profesional.

La madurez vocacional es un proceso de desarrollo que se inicia en las primeras edades, y se podría descomponer en una serie de etapas evolutivas que ofrecen características típicas en cada edad. Se han formulado diversos modelos de estas etapas, Ginzberg (1951), Super (1957) y Rivas (1973/1976).

Las etapas del desarrollo vocacional de Super, se superponen, en esencia, a los cinco grandes periodos cronológicos del desarrollo vital: infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y senectud. Cada etapa sustenta una actitud diferente frente al desarrollo vocacional. La niñez es una época de observación y conocimiento inicial de sí mismo y del mundo. La adolescencia supone un periodo de exploración y de ensayo de realización del concepto de sí mismo en un marco profesional. La edad adulta representa una fase de trabajo y productividad. La vejez supone, en principio, una etapa de preparación para el retiro y, finalmente, un periodo de descanso profesional.

En cuanto a sus implicaciones con el consejo vocacional nos interesa extendernos en las etapas de la adolescencia y la juventud. El desarrollo de la carrera abarca todo el ciclo vital y se da en un doble marco, por un lado en el contexto educativo, que acoge las tareas de exploración, y por otra parte en el contexto organizacional, en el que se despliegan las tareas de ensayo laboral, entrada, y estabilización profesional, declive y retiro. El período comprendido entre los 15-24 años, se corresponde con los periodos de exploración y ensayo inicial. La primera parte de esta edad coincide con la adolescencia, la cual es concebida por Super (1957) como un proceso de adaptación cultural en el que el joven tiene que abandonar el sistema de valores propios de la infancia y adentrarse en el mundo adulto. La adolescencia es por ello, una etapa de exploración, una indagación de sí mismo. Dentro de la etapa de exploración nos encontramos con:

1º. Periodo tentativo (15-17 años): las relaciones tentativas se hacen fundamentalmente en tres principales campos de socialización: el hogar, la escuela y el lugar de trabajo.

2º. Periodo de transición (18-21 años): de esta forma se entra en el periodo de transición, es decir, el enfrentamiento con la prueba de la realidad como la llama Super. El individuo que sale de la adolescencia y de la escuela poseído de una noción de sí mismo expresada mediante una determinada elección ocupacional, tiene entonces que habérselas con las realidades de nuestra sociedad. El contraste entre ambas culturas es grande, desde un mundo escolar dotado de unos valores propios, a un mundo adulto regido por otra escala de valores. El adolescente recién salido de la escuela no se encuentra todavía en la sociedad de los adultos, pero ya ha dejado de pertenecer a los adolescentes. La adaptación se consigue aprendiendo los procedimientos de la nueva subcultura y asimilando sus valores predominantes.

3º. Periodo de ensayo (22-24 años): rara vez este movimiento laboral se ajusta al plan previsto de antemano; casi siempre tiene un carácter aleatorio. El objeto principal durante este periodo reside en hallar el lugar que le corresponde en el mundo del trabajo. Se crea un conflicto de dos tipos de necesidades: la de lograr un trabajo satisfactorio y la de formar un hogar. El problema se plantea a nivel de elección entre la ocupación actual que la puede hacer realidad, su deseo de formar un hogar y él de ejercer una profesión. El dilema se resuelve habitualmente a partir de condicionamientos económicos y culturales más que de decisiones personales.

D) Modelo de carrera.

Otra noción importante es la de "carrera", secuencia de ocupaciones que ocupa una persona durante su vida profesional. Se han descrito una serie de modelos para describir los determinantes del progreso a lo largo de ese itinerario: modelo de "enrejado" de Super; modelo de las "cadenas" de Morkou; el modelo de "árbol de carrera" de Casley y el modelo de "arco iris" de carrera de Super .

Descendiendo desde la teoría al campo práctico mi experiencia como orientadora me permite exponer las características constatadas en el alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria; se observa que, los alumnos que comienzan la E. S. O. se encuentran en pleno período tentativo, regidos por las normas del hogar, las del grupo de iguales y el centro de enseñanza; a medida que transcurren los años de la secundaria obligatoria, el discente discierne su futuro enfrentándose (ayudado por la familia y asesorado por el equipo orientador) al dilema entre continuar su formación académica o insertarse en el mundo laboral en la que se encontrará con un mundo desconocido hasta ahora para él. La tendencia dominante de nuestros escolares es postergar cada vez más la inserción laboral y perfeccionarse académicamente debido en parte, a las circunstancias del mercado de trabajo prolongando su preparación y capacitación profesional.

Por último, Super (1990) defiende la existencia de lo que denomina "determinantes situacionales y personales" los factores son de tipo social y económico, desde el cambio histórico de la familia y personales incluyendo desde la herencia biológica hasta el conocimiento de uno mismo.

Este autor, llega a tener en su teoría catorce aportaciones en su totalidad (1990); las tres primeras enfatizan que las personas tienen diferentes habilidades, intereses y valores. Las seis siguientes se enfocan en el autoconcepto y su implementación para las elecciones profesionales. Las cinco siguientes son la síntesis y el compromiso entre los factores individuales y sociales. Finalmente, la última considera el trabajo y la ocupación como el foco para la organización de la personalidad.

1.3 Enfoque de Bandura

El enfoque de aprendizaje social de A. Bandura se basa en la interacción recíproca entre la persona y el ambiente. El autor parte de una serie de principios; así, para Bandura el ser humano es un organismo que puede controlar, interpretar y orientar todo lo que le rodea. El individuo puede aprender

a interpretar experiencias y ser responsable de su propia acción. Este enfoque requiere una modificación del concepto de refuerzo que hará posible la predicción de unas decisiones adecuadas. A través de los aprendizajes vicarios se generan y desarrollan fuentes de refuerzo externas o internas. Se considera una toma de decisión efectiva que dependerá bastante de la oportunidad y la destreza que un individuo tiene en adecuar sus modelos de autoreforzo interno con los de su ambiente.

Desde este planteamiento, es importante que los individuos comprendan cuáles son los factores que determinan sus modelos de elección y la posibilidad de incrementar el rango de las alternativas posibles. El aprendizaje social define la libertad como la posibilidad real de alternativas y el derecho a ejercerlas. Este será mayor o menor en la medida en que el individuo sea dotado de competencias que le permitan discriminar la realidad que le rodea. En la perspectiva del aprendizaje social el hombre no se encuentra ni dirigido por instancias internas, ni inerte ante las influencias externas. El funcionamiento psicológico se comprende mejor como una continua y recíproca interacción entre la conducta y las condiciones que la controlan (Bandura,1997)

Desde la teoría de aprendizaje social de Bandura, Krumboltz (1979) desarrolla un nuevo enfoque para la toma de decisiones, en el que las conductas, actitudes, intereses y valores se adquieren y modifican de forma continua y debido a las experiencias de aprendizaje.

1.4 Enfoque de Krumboltz.

El enfoque conductual-cognitivo conjunta dos orientaciones psicológicas modernas, la conductual y la cognitiva. En ella la finalidad del proceso es la solución del problema vocacional específico que una persona concreta percibe y acepta como tal problema y para el que voluntariamente demanda ayuda. El autoconocimiento, el análisis de la situación problemática y el tratamiento de cuanta información se crea pertinente es la clave de todo el proceso (Rivas,

1993). Su doble fundamentación teórica permite considerar aspectos subjetivos y objetivos del comportamiento individual.

Esta teoría podría calificarse de ecléctica en cuanto a la forma de enfocar el asesoramiento; pero esa faceta le permite incorporar de forma activa los resultados de la investigación y la utilización de cuantos instrumentos sean acordes con el enfoque. El asesoramiento vocacional se considera un proceso técnico de ayuda, y en el se puede acudir a orientadores/as y/o programas informáticos que facilitan información y ayudan al sujeto en su toma de decisiones. En este enfoque, el modelo de Krumboltz (1977,1983), con su teoría del aprendizaje social en la toma de decisiones deriva en un planteamiento global de la conducta vocacional que la hace depender de: I) Dotación genética y aptitudes especiales; II) Condicionantes del entorno; III) Destrezas y IV) Generalidades de la propia conducta y el mundo. Para este autor la medida en que una persona puede desarrollar y usar las destrezas de toma de decisiones depende de la experiencias que haya tenido en aprendizajes relevantes (Rivas,1998) . Es decir, Krumboltz distingue dos grupos de variables, las ambientales y las psicológicas, si bien ocupa un papel importante el azar (Repetto, 2003). En su enfoque destaca el papel asignado al diseño de las intervenciones para planificar las casualidades o el azar, con el fin de ayudar a los clientes a generar, reconocer e incorporar los sucesos casuales en el desarrollo de la carrera.

En definitiva, Krumboltz propuso una teoría de desarrollo profesional basada en el aprendizaje social, inspirada en los hallazgos de Bandura. Señala cuatro clases de factores que pueden influir o condicionar la toma de decisiones profesional: factores genéticos y aptitudes especiales; factores relacionados con las condiciones medioambientales y los acontecimientos; las experiencias de aprendizaje (previas), que influirán en la toma de decisiones educativas y profesionales, y las aptitudes o destrezas de aproximación a una tarea o sea, aquellas destrezas que una persona aplica para realizar una nueva labor o resolver un nuevo problema. Las personas están continuamente ante una serie de experiencias de aprendizaje y éstas son premiadas o sancionadas por hechos

únicos y exclusivos para cada persona individualmente considerada. La continua interacción entre las experiencias de aprendizaje arroja tres tipos de consecuencias: generalización y observación de uno mismo; destrezas para irse aproximando a la tarea; y acciones o modos de poner en marcha la conducta. El modelo de decisión vocacional propuesto por Krumboltz es el siguiente:

Fase 1. Definir el problema
Fase 2. Establecer un plan
Fase 3. Identificar alternativas
Fase 4. Evaluación de sí mismo
Fase 5. Investigar los resultados probables.
Fase 6. Eliminar sistemáticamente alternativas
Fase 7. Fijar la acción.

Tabla nº 2 Modelo de decisión vocacional según Krumboltz.

La teoría del desarrollo profesional basada en el aprendizaje social, ve a las personas como portadoras de ciertas características que con el pasar del tiempo cada una de ellas se encuentra metida de lleno en una serie de condicionamientos culturales, económicos y sociales que influyen en su conducta. Los éxitos o fracasos que se suceden en estos encuentros influyen en la elección que hace esa persona de sus vías o caminos de acción y subsiguientes experiencias de aprendizaje. El proceso de toma de decisiones trata de evitar las experiencias erróneas y reproducir las exitosas. La persona cambia, es inestable, y también las situaciones evidentemente sufren variaciones porque las condiciones sociales, ambientales y culturales son dinámicas.

Krumboltz propone así tres circunstancias que pueden ayudar en el aprendizaje:

- A) Refuerzo: el orientador/a puede reforzar las respuestas del cliente positiva o negativamente.

- B) Modelado social o aprendizaje social: que tiene lugar al adquirir una experiencia por medios indirectos como observar a otra persona o bien modelos contruidos para tal efecto.

- C) Aprendizaje discriminativo: que se aplica a la toma de decisiones enseñando a distinguir entre varios aspectos del problema de la elección ocupacional.

El modelo propuesto por Krumboltz en líneas generales sería : un individuo llega a un cierto punto, en cierto momento, por el resultado de factores genéticos y medioambientales y de una compleja secuencia de aprendizaje; las experiencias de aprendizaje producen habilidades cognitivas y de ejecución. La persona puede autoobservarse comprometida en una ejecución y ver qué reacciones suscita entre las demás sobre la calidad de su acción. Las consecuencias de cada experiencia afectan la probabilidad de tener experiencias de aprendizaje similares en el futuro; una acción exitosa o una reacción positiva de los otros aumenta la posibilidad de que ciertos tipos de actividad se repitan y de que ciertas destrezas se desarrollen más; así, una persona toma una decisión influida por la suma de efectos acumulativos de la secuencia de numerosas experiencias de aprendizaje, de los efectos de varias circunstancias medio ambientales y de las reacciones. Para Krumboltz, decidir es una acción influida por muchos factores, muchos de ellos externos y fuera de control individual.

Los factores que pueden influir en el aprendizaje se pueden clasificar en tres: los que influyen en las preferencias profesionales, los que influyen en la toma de decisiones y los que lo hacen en las conductas de acceso a las alternativas educativas u ocupacionales.

Este modelo hace posible que el orientador/a se vea implicado en un proceso de enseñanza aprendizaje directo o indirecto y que esté preocupado fundamentalmente por identificar el problema del orientando. Pueden presentarse siete tipos diferentes de problemas en los clientes/as, de los cuales tres de ellos están directamente relacionados con la falta de objetivos e

indecisión, nivel de expectativas excesivamente alto e irreal, conflictos entre alternativas, y la multi-potencialidad del orientando, mientras que los otros cuatro están más centrados en las áreas personal y social del cliente y solo tocan los problemas vocacionales tangencialmente. Para Repetto (2003:257), este autor en colaboración con Mitchell y Levin (1999), ofrece cinco sugerencias para los orientadores/as: reconocer que es normal que los sucesos no planificados influyan en la carrera; pensar la indecisión como un estado de apertura mental que permite rentabilizar los sucesos inesperados futuros; enseñar a los clientes a obtener ventajas de los sucesos no planificados como oportunidades para intentar nuevas actividades; enseñar a los clientes/as a emprender acciones que hagan aumentar la posibilidad de aparición de sucesos inesperados, beneficiosos en el futuro y efectuar un seguimiento de los clientes/as para proporcionarles apoyo continuo en el aprendizaje a lo largo de sus carreras.

El modelo de Krumboltz sugiere llegar a desempeñar un tipo concreto de trabajo o de estudio, se encuentra influido por factores complejos muchos de los cuales quedan fuera del control de una persona individualmente considerada. La importancia de esta teoría radica en que el orientador/a enseña a tomar decisiones, revisa los criterios de éxito de la orientación profesional y desarrolla sistemáticamente las destrezas y las preferencias ocupacionales. Destaca el papel concedido a la entrevista, dominando todo el proceso del consejo la interacción orientador/a-orientado. Los materiales informáticos sobre el mundo laboral son muy utilizados por Krumboltz y seguidores; fue él quien anticipó la importancia de la ayuda a los adolescentes para que supieran, profundizaran y ampliaran más sobre el mundo del trabajo, las obligaciones, y para ayudarles a adquirir destrezas específicas relacionadas con el trabajo.

1.5 Teoría tipológica de Holland y la elección vocacional.

La teoría de Holland es denominada tipológica porque sostiene que pueden describirse una serie de tipos de personalidad. Este enfoque tipológico lo construye Holland (1977) sobre cuatro conceptos: los tipos de personalidad, el

ambiente profesional, la interacción persona-ambiente y la conducta. Cada ambiente profesional reuniría una serie de personalidades del mismo tipo, de la misma manera que cada tipo busca su propio ambiente.

Holland construye una sólida teoría de la personalidad como base de la elección profesional. Ha verificado ampliamente sus hipótesis fundamentales y ha deducido normas para su empleo en la orientación vocacional. Sus conceptos básicos pueden resumirse en lo siguiente: la elección de una profesión es expresión de la personalidad; los inventarios de intereses profesionales son inventarios de personalidad; los estereotipos profesionales poseen significados psicológicos y sociológicos confiables e importantes; los individuos de determinada profesión poseen personalidades e historias de desarrollo personal similares; las personas de un grupo profesional poseen personalidades similares y responden de forma semejante a muchos problemas y situaciones, y crearán por ello ambientes interpersonales característicos; la congruencia entre la propia personalidad y un ambiente apropiado de trabajo supone un determinante eficaz de la satisfacción, la estabilidad y el logro vocacional.

En cuanto a los tipos de personalidad, podemos considerar que la mayor parte de las personas pueden ser clasificados, en nuestra cultura, en uno de los seis tipos básicos de personalidad (realista, intelectual, artístico, social, emprendedor y convencional). Según Holland los tipos de personalidad representan la tendencia hacia la homogeneización de ciertos rasgos de personalidad individual debido al efecto de nuestra cultura sobre la base genética de aquélla; a cada tipo de personalidad le corresponde un modelo ambiental (ambiente profesional) que recibe expresamente el mismo nombre que aquéllos tipos de personalidad. Si cada medio profesional acoge a individuos de semejantes rasgos de personalidad y reúne escenarios físicos que plantean problemas y tensiones similares, puede desprenderse que la mayor parte de la población perteneciente a este medio tiende a ajustarse a sus exigencias específicas. Las personas se procuran ambientes que les permitan ejercer sus habilidades, expresar sus actitudes y valores, afrontar problemas y asumir papeles sociales de su agrado. Para Holland, "tipo, busca ambiente"; puede decirse que los ambientes también eligen

individuos a través de sus medios habituales de reclutamiento. Las personas interactúan con el ambiente; la conducta de una persona se puede explicar a través de interacción de su tipo de personalidad y las características de su medio. Para todo ello, Holland propone diversas maneras de valorar los tipos de personalidad: V.P.I "Inventario de Preferencias Vocacionales"; I.A. "Investigación Autodirigida"; S.V.I.B. "Inventario de Strong y Kuder".

En esta teoría pueden describirse 720 configuraciones posibles de personalidad. En la práctica basta con utilizar los tres primeros tipos de cada individuo con lo que las combinaciones se reducen a 120. Holland propone una estructura hexagonal de la personalidad, en la que cada vértice de la figura representa a uno de los tipos. Cuanto menor es la distancia geométrica entre cualquiera de los pares de tipos representados mayor es el grado de correlación entre ellos; los tipos que se hallan en vértices inmediatos están fuertemente correlacionados, mientras que los que se sitúan a una distancia de 2 ó 3 vértices tienen una intercorrelación progresivamente más baja. Cada tipo de personalidad es producto de la interacción entre una gran variedad de fuerzas geométricas y culturales: el hogar, la escuela, el grupo de iguales, etc..., proporcionan una serie de oportunidades a la vez que ciertas limitaciones que van configurando el tipo de personalidad. La creciente diferenciación de actividades, intereses y capacidades van creando un cierto tipo de personalidad que muestra una disposición que se conduce a una determinada elección vocacional. El autor afirma que "los tipos producen tipos". Para la verificación de la influencia que puedan ejercer los padres/madres en el desarrollo de los tipos de personalidad, Holland (1962) empleó una amplia muestra a nivel nacional de estudiantes becarios a cuyos padres/madres se les inquirió acerca de las metas vocacionales que alentaban en sus hijos/as; hay una clara relación entre las actividades y valores de los padres/madres y el tipo de personalidad predominante de los hijos/as. La conducta de los padres/madres genera ambientes propicios que influyen decisivamente en las características personales de los hijos/as, así como en el ambiente vocacional que éstos seleccionarán en su día.

El asesoramiento vocacional lo cifra en la predicción del grado de consistencia, diferenciación y congruencia que el sujeto en su personalidad tiene con el medio. Entre los diferentes tipos de personalidad podemos destacar las siguientes relaciones de :

- **CONSISTENCIA:** mide el grado de relación que existe en la configuración de la personalidad de un individuo con su medio. Los individuos con personalidad más consistente presentan habilidades, intereses, valores y rasgos personales similares, menos pronosticables; en cambio los menos consistentes muestran una mayor homogeneidad. Los medios poco consistentes proporcionan una mayor variedad de requisitos y recompensas, por lo que atraen a un tipo de personas más variado. La interacción entre individuos y medios consistentes comporta, en definitiva, resultados más predictibles que en el caso contrario.
- **DIFERENCIACIÓN:** Se refiere a la magnitud de la diferencia entre las puntuaciones (mayor y menor relativas a las seis variables empleadas para determinar un medio ambiental). Cuanto mayor sea la diferencia obtenida, entre la primera y la última variable, mayor será la diferenciación de esa personalidad o ese ambiente. Holland sugiere que los individuos muy diferenciados muestran una personalidad más comprensible y su predicción respecto al tipo de ambiente que probablemente escogerán será más fácil. La diferenciación entre un individuo diferenciado y un medio diferenciado resulta pronosticable e intensa, y entre una persona y un medio no diferenciado resulta menos predecible.
- **CONGRUENCIA:** es la relación entre una persona y un medio. Existirá máxima congruencia cuando el perfil de una persona se ajuste al perfil de un medio ambiente que escoge o que ejerce profesionalmente. La óptima congruencia entre individuo y medio proporciona conductas más predictibles que el caso contrario. El medio social refuerza la imagen que el individuo poseía de sí mismo, recompensando aquellos rasgos de

personalidad en los que precisamente sobresale. Esta congruencia entre individuo-medio, impide además que aquél realice una serie de actividades que exigen mostrar unas aptitudes, intereses y rasgos de la personalidad que no posee.

1.6 Modelo comprensivo.

Repetto (2003:251) considera que las líneas de investigación introduce una serie de variables intervinientes agrupadas en, moderadas como las pedagógicas, sociológicas y biopsicológicas, y las independientes. Dentro de las moderadas:

- a) Las pedagógicas, incluyen el clima de aula y del centro, posibilidades y calidad educativa, la línea formativa de la empresa, rendimiento académico y en la formación ocupacional.
- b) Las sociológicas: son el nivel socioeconómico, atmósfera familiar, posibilidades de promoción en la empresa y estructuras socioeconómicas y políticas.
- c) Entre las biopsicológicas están: las condiciones físicas, salud, rasgos dinámicos, etc.

Las variables independiente son las intervenciones para la formación en competencias vocacionales (la toma de decisiones, las aptitudes de empleabilidad, las técnicas de adaptabilidad, las relaciones interpersonales, la solución de problemas de desempleo, la planificación del cambio de la carrera y el encuentro efectivo de la jubilación) y de algunos procesos psicosociológicos (como los valores, el autoconcepto, la influencia de los otros significativos, la motivación de logro y de la carrera y las expectativas de éxito, y por último, los logros educativos y formativos).

Además de todas estas, se encuentran las variables dependientes, como son el desarrollo de la carrera a través de las etapas de exploración, establecimiento, mantenimiento y de decadencia.

A partir del año 2000, la línea de investigación se enriquece con las últimas aportaciones de las teorías y con los resultados de las investigaciones sobre las implicaciones educativas y sociales de la orientación para el desarrollo de la carrera a lo largo del ciclo vital.

1.7 Línea de investigación "implicaciones educativas y sociales de la orientación para el desarrollo profesional a lo largo de la vida".

El modelo se basa, además de en los avances teóricos acerca de las etapas y variables que inciden en el desarrollo de la carrera, en los resultados de las investigaciones sobre sus implicaciones educativas, sociales e incluso económicas.

Para Watts (1999), la clave para la nueva sociedad europea de las oportunidades está en la orientación para la carrera a lo largo de la vida. En relación a las implicaciones educativas, Lapan, Gysbers, Hughey y Arni (1993) demuestran a través de investigaciones que la introducción en el currículum académico de los programas comprensivos de orientación para la carrera potencia tanto el desarrollo de la carrera, como el logro académico.

En cuanto a las implicaciones sociales, Watts (1996) indicaba que el beneficiario último de la orientación desde la perspectiva política es la sociedad en general; es decir, es la estructura que asegura la utilización óptima de sus recursos humanos al servicio de los valores sociales.

En tercer lugar, en cuanto a las implicaciones económicas, los beneficiarios económicos deben considerarse en tres niveles: el individuo, el mercado laboral y el nacional. Desde un punto de vista del individuo, los programas se apoyan en las decisiones que se refieren a la oferta y la demanda laboral, los referidos al

capital humano y los empleos a aceptar. Desde el punto de vista del mercado laboral, los programas ayudan a responder algunos de sus fallos y por último, en cuanto al nivel nacional, los programas inciden en el desarrollo económico de los países.

Repetto (2003: 260) señala que las implicaciones educativas, sociales y económicas de la orientación para el desarrollo de la carrera a lo largo de la vida no se ha estudiado en nuestro país.

1.8 Áreas temáticas y contextos de la orientación

Desde la perspectiva de los campos que componen o integran la orientación, nos resulta familiar y tradicional la distinción entre orientación escolar, orientación profesional y orientación personal. Actualmente, se ha renovado estas denominaciones y se suele calificar a la orientación escolar como orientación para el desarrollo académico, la excelencia académica, los logros académicos, la mejora del aprendizaje o los procesos de enseñanza aprendizaje. A la orientación profesional se la denomina orientación para la educación de la carrera, el desarrollo profesional o la excelencia profesional. En cuanto a la orientación personal se le califica como orientación para la prevención y el desarrollo humano, para el desarrollo personal. Muchos autores distinguen además los campos de la orientación para la diversidad, para las poblaciones especiales o para las n.e.e. y la atención a la diversidad (Repetto Talavera,2002:157).

Por otro lado, hay que distinguir varios contextos, en dónde puede ejecutarse la acción y el proceso orientador; así, se puede hablar del contexto escolar, de los centros educativos o de las instituciones educativas; de contexto comunitario y del contexto empresarial o de las organizaciones.

1) La Orientación para el desarrollo académico: Estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evaluativa y de la potenciación

personal, incrementan en los estudiantes sus procesos cognitivos y metacognitivos, conocimientos habilidades y actitudes y contribuyen así a su éxito académico a lo largo de la vida, así como el desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general. Repetto (2002) resalta los beneficios de los servicios de orientación de las instituciones educativas mediante programas integrados en el currículum escolar. Así,:

- a) se considera beneficiosos el cambio del modelo de servicios al de programas integrados en el currículum;
- b) énfasis en el desarrollo del sujeto;
- c) uso efectivo de recursos disponibles;
- d) se produce sensibilidad hacia el cambio y la innovación ;
- e) promoción de los esfuerzos de la comunidad ;
- f) entusiasmo por la autorrenovación;
- g) enfoque hacia el futuro;
- h) plataforma para el aprendizaje;
- i) atención a la comunidad y a las unidades familiares y grupos;
- j) uso intensivo y extensivo de la tecnología;
- k) cambio en el papel del orientador/a y
- l) facilidad de la evaluación.

2) Implantación de los programas de orientación en las instituciones educativas y su incidencia en la comprensión de la orientación como parte integrante de la educación. En nuestro país en la década de los ochenta se empiezan a diseñar programas; los primeros que aparecen son de carácter clínico, es decir , dirigidos a sujetos con problemas de aprendizaje; así mismo se publican sugerencias referidas a las mejoras del aprendizaje, más bien con carácter de propuestas y no presentan los requisitos de los programas entre ellos podemos citar: Sanz (1992), Repetto (1994), Sánchez (1995), Aguado (1995), Castellano y otros (1996). A nivel universitario, las referencias son más escasas, publicándose algunas obras en la década de los noventa. Ejemplo de ello son "Objetivos y actividades del COIE de la UNED" (1991), "Estructura y funcionamiento del COIE de la UNED" (1992), así como la validación del "Cuestionario sobre análisis de las tareas del orientador" (1992) todos ellos de Repetto y Gil; "Programa de comprender y aprender en el aula" Repetto y otros (2002) ; "Las necesidades y servicios de orientación a los universitarios de la Comunidad de Madrid" Sánchez (1999)

En estos años se suceden el diseño de programas para la formación de tutores/as, como el de Repetto y Anaya (1995), programas integrados en la

tutoría como el de Blasco (1993), programas destinados a la educación no formal como el de Amador y Pérez (1993).

A nivel de Estados Unidos, se implantan los llamados programas comprensivos para el desarrollo de la orientación y el consejo, remplazando la estructura tradicional de los servicios, ha supuesto la comprensión de la orientación como una parte integrante de la educación. A finales de los ochenta y principio de los noventa podemos destacar tres programas: "Modelo de orientación y consejo de Myrick" (1997), el "Programa de orientación basado en las competencias de Johnson (1991) y el "Programa comprensivo de Gysbers y Moore" (1981), reelaborado por Gysbers y Henderson (2000).

3) La atención a la diversidad en las últimas décadas ha ocupado a nivel nacional e internacional un lugar importante. Así son numerosos los trabajos españoles que hacen referencia a la diversidad desde diversas perspectivas (aspectos conceptuales, implicaciones de la orientación en relación con el género...). En el extranjero, autores como Adelman y Tayler (2002) elaboran un "Modelo integrado de orientación para el desarrollo académico" que consta de seis áreas: fortalecimiento centrado en el aula, apoyo a las transiciones, implicación de la familia en la escuela, respuesta y prevención en la crisis asistencia al estudiante y a la familia e incremento del apoyo y de la implicación de la comunidad.

4) La accountability o la justificación de la orientación mediante la evaluación de los resultados de sus intervenciones. Han sido diversos los autores/as que han tratado de demostrar la eficacia de los programas a través de la evaluación del programa en sí, en su proceso y en sus resultados. Los mejores resultados en la accountability de los programas comprensivos se refieren al éxito en los logros académicos, el desarrollo de la carrera y el personal. Repetto (2002:170) expone como diversos estudios empíricos han demostrado que cuando los orientadores/as escolares cuentan con los recursos y la estructura de un programa de orientación comprensivo, su trabajo contribuye a un mejor desarrollo académico y profesional de los estudiantes, así como la creación de un clima de aprendizaje positivo en las escuelas. Para ella, los orientadores/as del

siglo XXI han de demostrar que contribuyen positivamente al cambio de los alumnos/as y que sus programas potencian el desarrollo académico y personal. De aquí que necesiten formarse en las metodologías analítico-empírica e interpretativa de la evaluación de las intervenciones psicopedagógicas en sí, en su proceso y en sus resultados, de tal suerte que lleguen a ser investigadores competentes y que hagan de su práctica orientadora una fuente de investigación.

5) La convergencia de los objetivos de la orientación con los objetivos de la mejora de las instituciones educativas como forma de expresar el valor de la orientación. Los orientadores/as podrán diseñar los objetivos de la orientación dentro de los objetivos de la política educativa de mejora de las instituciones.

B) La orientación para el desarrollo profesional:

Para Repetto (2002:171), la orientación para el desarrollo profesional estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje vocacional y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de potenciación personal incrementan en el cliente los procesos de autoconocimiento y de toma de decisiones, así, como las habilidades de exploración, planificación, búsqueda de empleo y el uso de Internet y contribuyen así a su éxito profesional a lo largo de la vida y el desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general. Existen una serie de tópicos; así:

1) La orientación y el consejo para el desarrollo profesional, desde la Educación Infantil a la Universidad: en la década de los ochenta se realizan diversas jornadas promovidas por la AEOEP y se publican trabajos sobre la eficacia de programas Salvares (1991), Sanz (1992), Romero(1993). En los noventa, la mayoría de los programas de orientación profesional apuestan por la temática de la toma de decisiones o las estrategias de búsqueda de empleo. Con carácter de programa podemos citar: a Álvarez (1991), Rodríguez Moreno (1992), Delgado (1992 y 1994), Carbonero (1996). También empiezan a aparecer programas

autoaplicables de información profesional tal como el de Padrón (1992) o de búsqueda de empleo Fernández (1992).

En 1993 aparecen nuevos programas que son expuestos en las jornadas de los AEOEP (1993) En la última década ha habido una explosión de las investigaciones y de los programas, centrados en aspectos relevantes del desarrollo de la carrera Repetto (2002). Así, se realizan trabajos teóricos sobre la educación para la carrera,, como el de Rodríguez Moreno y los de Repetto (1999). También existen trabajos de orientación universitaria en nuestro país como el de Echevarria, Figueroa y Gallego (1996); otros centrados en investigar cómo se realiza la orientación profesional en estudiantes universitarios como los de Sánchez (1998), Repetto y Gil (1996), González y otros (1998). Así también nos centramos en estudios de carácter empresarial y con la publicación de algunas programas amplios que recogen la formación de todas las competencias profesionales como son el de Repetto "TFP" (1999) y el de Gallego "Como planificar el desarrollo profesional" (1999). También contamos con trabajos sobre la orientación en la Universidad en el ámbito europeo. En cuanto a la evaluación de programas de educación para la carrera, citar la evaluación del programa "Tengo que decidirme" realizada por Cruz (1996); el estudio de la madurez vocacional de los estudiantes españoles de educación secundaria mediante el CDI realizado por Repetto (1999); la evaluación de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano de Salmerón (2000) y la evaluación del programa "Tu futuro profesional" de Repetto.

En EEUU se realizan investigaciones referidas a las diferencias en cuanto a las aspiraciones ocupacionales en relación con el género, el status socioeconómico en la determinación de las aspiraciones educativas y profesionales, la importancia de las expectativas y el apoyo de los padres/madres. Los resultados enfatizan la necesidad de incorporar el tema de las clases sociales y la diversidad en el trabajo con todo tipo de clientes. Hay que destacar la importancia de la evaluación de programas y la accountability de los programas de orientación para la carrera dirigidos a la escuela y a la comunidad.

Autores como Magnusson y Starr (2000) realizan estudios que animan a los/as orientadores/as a proporcionar a los niños/as de educación Infantil habilidades necesarias para el desarrollo eficaz de la carrera. En primaria se considera necesario que los estudiantes de primaria comiencen a tomar conciencia de su futuro desarrollo profesional y que tengan alguna experiencia exploratoria, para ello la infusión curricular de temas relativos a la profesión, la disponibilidad de los sistemas informatizados, la valoración de los intereses, resulta adecuado.

2) La orientación profesional a poblaciones diversas: podemos señalar en este apartado estudios como los de Dunn y Valtmen (1989) sobre adolescentes pertenecientes a grupos universitarios; el estudio de las diferencias en las elecciones profesionales en función del género de Fassinger (2000) o el realizado por Peng (2000), sobre incremento de autoeficacia en mujeres preuniversitarias.

3) Programas para la transición de la escuela al trabajo: en este apartado citamos el trabajo publicado por Blustein, Juntunen, Worthington (2000) en el que proporciona por un lado una revisión histórica sobre la investigación y evaluación de programas, y por otro, describen diversas perspectivas teóricas del ajuste persona ambiente, teorías del desarrollo, la teoría del aprendizaje, la teoría sociocognitiva de la carrera, y las teorías económico sociológicas y contextual desarrollistas. Así mismo, mencionamos las conclusiones a las que llega Brown (2000) que plantea la necesidad de contar con datos empíricos adicionales para determinar si las teorías de la carrera son válidas.

4) Estudios para incrementar la autoeficacia y la autoeficiencia en las carreras: se trata de evaluar la eficacia de los cursos de exploración y planificación de la carrera, así como de la orientación y el consejo grupal centrado en la autoeficacia y la autoconfianza de los participantes.

5) El desarrollo profesional de los/as orientadores/as: aquí podemos citar publicaciones que constituyen excelentes recursos: Pope y Minar (2000) "Experimental Activities for Teaching Career Counseling Classes and for Facilitating Career Groups" publicada por la National Career Development Association es un

instrumento muy útil para los profesionales que imparten cursos de orientación para la carrera, o la lectura de un número especial editado conjuntamente por The Career Development Quarterly y The Journal of Employment Counseling, que incluye las aportaciones de especialistas alrededor de diversos temas Herr, Watts, Plant, Borgen,...etc

C) La orientación para el desarrollo personal:

Para Repetto (2002:178), la orientación para el desarrollo personal estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje socio-personal y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de la potenciación personal, modifican en los clientes, con un sentido de mejora, sus actitudes, emociones y habilidades sociales y contribuyen a su desarrollo personal a lo largo de la vida, y el desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general. Esta autora realiza una revisión sobre las aportaciones más sobresalientes en cuanto a:

1) Estudios sobre el desarrollo personal en España: son poco numerosos, los programas que se proponen algún objetivo de desarrollo social o personal: Es a mediados de los ochenta cuando aparecen las 1ª investigaciones con intervenciones sobre la temática del abuso de sustancias y programas comunitarios. En la primera etapa los trabajos pertenecen al ámbito de la salud mental y comunitaria. De la segunda etapa, hay una ampliación desde las intervenciones dirigidas sólo a salud mental hacia el desarrollo moral, la tolerancia y los valores.

2) Estudios sobre el currículo de orientación para el desarrollo personal en las instituciones educativas: dentro de este apartado distinguimos, los que se dirigen a estudiantes, y han sido aplicados a nivel grupal, en distintos niveles de Educación Primaria, Secundaria o Bachillerato. De los de Educación Primaria, los resultados varían ; así, hay programas que obtienen resultados muy positivos e investigaciones que obtienen resultados negativos, puesto que no demuestran

nada. En Secundaria la evaluación de programas realizada por Walsh -Browns (1992), indica que contribuiría al refuerzo de las relaciones entre iguales y su implementación fue valorada positivamente por la comunidad educativa. Las actividades se encontraban diseñadas para llevarlas a cabo por todo el alumnado. En el estudio de Lapan y otros (1993), se obtienen resultados que revelan las diferencias entre géneros y se obtiene como conclusión que se deberían considerar la aplicación de diferentes actividades orientadoras para alumnos/as. Tanto la planificación y desarrollo de la carrera, así como la exploración de posibilidades profesionales, contribuyó a aumentar sus conocimientos en torno a la preparación de sus carreras, la concreción de planes de estudio y la comprensión de las relaciones existentes entre actitudes y elecciones profesionales.

3) Actividades de orientación remedial: podemos destacar las dirigidas a capacitar en habilidades sociales, resolución de problemas familiares cuestiones de disciplina mejora de actitudes hacia la escuela manejo del estrés prevención del suicidio o el desarrollo de actitudes positivas ante los problemas de salud.

4) Actividades de orientación/mediación entre iguales: se destacan por resultados positivos en caso de alumnos/as que presentan actitudes negativas hacia la escuela, ansiedad, conductas agresivas y hostiles, consumo de alcohol o drogas y conductas antisociales en general. Existen limitaciones en las investigaciones revisadas, deberían ser investigaciones más sistemáticas contando con la implicación de los orientadores/as y según el criterio de "accountability"

D) Enfoque colaborativo de los contextos:

Lo que implica este enfoque es lo que se denomina contexto ecológico social basado en la colaboración con las escuelas. En los últimos años ha habido un incremento en la implicación de las familias y de la comunidad en los centros educativos. El objetivo es mejorar tanto los servicios que se prestan a los

alumnos y alumnas como a sus padres y madres y a la comunidad, desarrollando los enfoques y las actividades colaborativas.

Debido a la complejidad de los problemas sociales, existe necesidad de colaboración entre todos los servicios. Aspectos como la pobreza, la violencia, el fracaso escolar, las drogodependencias y el abuso físico y sexual requieren respuestas polifacéticas más allá de los límites de la única disciplina profesional.

Se precisa una nueva definición de las tareas orientadoras que incluya el trabajo en colaboración con la comunidad y el fin del aislamiento profesional. Diversos autores/as consideran la necesidad crítica de integrar y coordinar los servicios para abordar los complejos problemas que afectan a la juventud actual y muchos autores/as argumentan que los orientadores/as escolares deben coordinar su actuación con la comunidad. La orientación comprensiva ha puesto de manifiesto un movimiento coherente en favor de un desarrollo de la carrera a lo largo de toda la vida que es proactivo y centrado en el programa, las escuelas deben abrir las puertas a la comunidad, al mundo empresarial, a los padres y madres e incluso al sistema educativo.

La escuela y los políticos deben adoptar rápidamente modelos comprensivos y multifactoriales para enfrentarse a los diversos factores que interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyen a fomentar comportamientos violentos.

Las conexiones informales entre escuela, familia y comunidad son fáciles de establecer, aunque el establecimiento de relaciones amplias y a largo plazo sea complicado. Una colaboración efectiva exige visión de futuro, una política de cohesión y una reforma básica del sistema. Dicha reestructuración exige la coordinación entre servicios de las escuelas, los comunitarios y la creación de centros de familia, escuelas comunitarias y la incorporación de los servicios de salud. La colaboración puede establecerse en términos de proceso continuo de intervención global, incluyendo prevención temprana y tratamiento, o bien en términos de actividad concreta.

Actualmente, existe un movimiento creciente en EEUU a favor de la integración de los servicios sanitarios, los servicios de salud mental y los servicios sociales en centros, situados en las escuelas o cerca de ellos denominados "escuelas de servicios globales o escuelas comunitarias". Conviene explicitar que este enfoque colaborativo contempla actuaciones sobre los contextos examinados.

2. EL TFP Y SU FUNDAMENTACIÓN EN LOS DIVERSOS ENFOQUES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIONAL PARA LA CARRERA.

Respecto a la fundamentación teórica del programa "Tu futuro profesional" debemos señalar su carácter multidisciplinar y comprensivo, basándose tanto en las teorías psicopedagógicas, como sociológicas del desarrollo de la carrera y de la transición de la escuela a la vida activa. Así con referencia a las teorías psicopedagógicas, el programa es deudor de Super, sobretudo en lo que se refiere a las unidades de los subprogramas de autoconocimiento y toma de decisiones (especialmente en valores, su clasificación y priorización) y en el enfoque de la toma de decisiones dentro del proyecto personal de la vida.

Por su parte, el subprograma de "Exploración para la carrera" está basado en la adecuación de la persona a un ambiente Holland (1997), que fue iniciada con la orientación profesional de Parsons (1909 y 1989) y continuada por Swanson y colaboradores (1996 y 1999). No obstante, Repetto no ha empleado las seis tipologías de Holland por temor a caer en el reduccionismo; las características de las ocupaciones las clasifica en diecinueve grupos. Utiliza diversas clasificaciones ocupacionales desde las de Doot (1998) hasta la clasificación Uniforme Internacional (CUI) de la Organización Mundial del Trabajo (OMT) y otra elaborada por la autora del programa. Algunas unidades del programa (Repetto, 1999) se fundamentan en la teoría cognitivo-social de Bandura y en la aplicación que Laut, Brown y Hackett (1994 y 1996) hacen del desarrollo de la carrera. Esta teoría explicita los procesos a través de los cuales las personas forman sus elecciones educativas y ocupacionales, logrando diversos niveles de éxito según el grado de confianza que tengan para triunfar y que denominan autoeficacia.

El TFP, como afirma Repetto (1999) se basa en la teoría de Krumboltz (1996) para el diseño de diversas unidades, aquellas que pretenden potenciar a los alumnos y las alumnas como sujetos activos, agentes solucionadores de problemas y con capacidad de interactuar con los ambientes para lograr sus objetivos. Como resultado de las experiencias de aprendizaje incluidas en los subprogramas de exploración de la carrera y de planificación y gestión de la carrera, la autora del TFP confía en que los alumnos/as modifiquen o desarrollen sus habilidades, creencias, valores, hábitos de trabajo y otros rasgos personales.

Respecto de las teorías sociológicas, el TFP ha cogido la estructura de la oportunidad, el enfoque multicultural y la interacción con la comunidad. Las teorías de la estructura de la oportunidad, especialmente su enfoque etnográfico más reciente procedente de Banks (1992) y el enfoque multicultural de Sue y sus colaboradores (1998) así como, el enfoque sinérgico que presenta Kerring (1997) han permitido reelaborar algunas de las actividades del programa TFP para sensibilizar a los estudiantes de la Enseñanza Secundaria ante los efectos de la clase social y de la cultura sobre las carreras. Se advierte esta influencia en algunas unidades de los subprogramas de "Autoconocimiento" y " Exploración de la carrera", para denotar los mitos de las carreras femeninas y masculinas, así como, en algunas unidades del Módulo IV "Planificación y Gestión de la Carrera" sobre todo en "Búsqueda de trabajo".

Por último, se refleja así mismo en el TFP, la influencia del enfoque constructivista, en la orientación interdisciplinar de las carreras (psicopedagógico, social y multicultural), puesto que las tareas de construcción requieren trabajar con el sujeto en su conjunto y no con partes de él. La orientación de las carreras desde este enfoque es una metodología general para la planificación de la vida, objetivo básico del Programa. Este enfoque aporta el concepto de plasticidad, en tanto que enfatiza en el estudiante de la E.S.O. su capacidad para construirse a sí mismo, a los otros y a su ambiente laboral, tomando conciencia de cómo ese ambiente influye en él.

Además, se adopta el nuevo concepto de yo como proyecto, introduciéndolo en las unidades para que los alumnos/as se vean como proyectos dinámicos y comprometidos en la construcción y co-construcción de sí mismos, a través de sus actos tanto mentales como comportamentales. La autora defiende la incorporación del yo como proyecto y co-construcción de sí mismo, complementando así el autoconcepto de Super.

3. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PROFESIONAL PUBLICADOS EN ESPAÑA A PARTIR DE LA DÉCADA DEL NOVENTA. DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL TFP COMO PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA AL TÉRMINO DE ESTA DÉCADA.

A partir de la década de los 70, numerosos trabajos han venido denunciando la inadecuación del modelo de servicios. Solo a través de la intervención por programas es posible dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social y proporcionar un carácter formativo, social y laboral a la orientación.

Por intervención por programas, se entiende la acción planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas y fundamentada en planteamientos teóricos que dan sentido y rigor a la acción.

Además, algunos expertos en orientación estiman que la clave para la nueva sociedad europea de las oportunidades, estriba en la preparación de los trabajadores y trabajadoras en las competencias profesionales, a través de la aplicación de programas de orientación y educación para la carrera a lo largo de la vida. Pero hay un periodo de la vida que es fundamental para tener en cuenta el autoconocimiento, la toma de decisiones y la planificación de la carrera es el de 12-18 años, es decir el de la educación secundaria, por ser preparativa e inicial de los más jóvenes a la vida laboral.

Desde mediados de los años 70-80 se inició el movimiento de educación para la carrera, que se continua en la actualidad por el impulso dado por los países occidentales a la "transición a la vida activa", ocupando los programas de orientación y educación para la carrera, un lugar preferente en esa transición de la escuela al trabajo. Estos movimientos han sido y lo siguen siendo, una clave importante a la hora de considerar e investigar en esta línea de la orientación profesional. Países como Estados Unidos y Canadá son pioneros en la career education; en la Unión Europea como he afirmado y desarrollado antes, cada vez se está impulsando más el desarrollo y la aplicación de los Programas de Orientación y de la Educación para la carrera en la Educación Secundaria.

Como ejemplos de programas de orientación para la carrera a nivel internacional, quiero destacar los siguientes:

- a) Desarrollo de la carrera a través del currículum. Hansen, L.S. (1973). Este programa está destinado a estudiantes de primaria y secundaria. La fundamentación teórica es el enfoque evolutivo. Abarca como dimensiones: la autoexploración de sí mismo, la exploración del entorno (educativo, profesional y educacional), el proceso de toma de decisiones y la aproximación al mundo laboral. Para su desarrollo necesita de un currículum flexible, un enfoque interdisciplinar, la implicación de profesionales, trabajo en equipo, desarrollo y ejecución de experiencias y situaciones reales. Implica a los orientadores/as, alumnos/as, padres y madres, comunidad y profesores/as.
- b) Currículum de desarrollo de la carrera. Tennyson, W.W. y otros. (1980). Se encuentra destinado a alumnos/as de primaria y secundaria. Está fundamentado en las teorías del desarrollo y las teorías cognitivas. Sus dimensiones son: la clarificación del concepto de sí mismo, planificación de la carrera, conocimiento de las ocupaciones y contextos de trabajo, conciencia del proceso de toma de decisiones, y reforzamiento del autoconcepto y clarificación del proceso de toma de decisiones. Para su aplicación y desarrollo necesita de un currículum

flexible, un enfoque interdisciplinar, centros de información, implicación de profesionales, desarrollo e implementación de experiencias y situaciones reales y trabajo en grupo. Implica al orientador/a, a los profesores/as, alumnos/as, comunidad y padres/,madres.

- c) Programa de educación para la carrera. Humes C.W. y Hohenshill, T.A. (1985). Destinado a alumnos/as de primaria y secundaria. Está fundamentado así mismo también en las teorías del desarrollo y las teorías cognitivas. Como dimensiones abarca el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de las oportunidades, la adopción de las decisiones, y preparación para la transición. Implica un currículum flexible, el trabajo en equipo e involucrar a todos los miembros de la institución educativa. Necesita de la colaboración del orientador/a, alumnos/as, padres y madres, agentes sociales y económicos.
- d) Programa de educación para la carrera. Rogers, B. (1984). Abarca cuatro dimensiones: el conocimiento de sí mismo, las oportunidades de estudios, formación profesional, empleo y tiempo libre, la toma de decisiones y la transición escuela-trabajo. Para su aplicación y desarrollo necesita la implicación de los profesionales, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la programación de objetivos educativos y de orientación. Necesita que intervengan en colaboración orientador/a, tutores/as, profesores/as, alumnos/as, padres y madres y para- profesionales.
- e) Programa de educación para la carrera. Watts, A.G. (1979). Destinado a alumnos y alumnas de primaria y secundaria. Se fundamenta teóricamente en las teorías del desarrollo cognitivo. Como dimensiones abarca: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de las oportunidades, la adopción de toma de decisiones y la preparación para la transición. Necesita para su aplicación y desarrollo un currículum flexible y trabajo en equipo. Han de intervenir como agentes el

orientador y la orientadora, los alumnos las alumnas, los padres y las madres y los agentes sociales.

- f) Programa de orientación comprensivo de Missouri (MCGP) Gysbers, N.C. (1992). Está destinado desde la educación preescolar hasta el final de la secundaria. Se fundamenta en teorías cognitivas y en el planteamiento de la educación para la carrera. Sus dimensiones son el conocimiento de sí mismo, la exploración y la planificación para la carrera y el desarrollo vocacional. Implica a todo el centro y a todos los agentes educativos; suponen el trabajo en equipo del profesorado; orientación integrada en los programas educativos; establecimiento de un departamento de orientación con personal, recursos y equipamientos adecuados. Implica la participación y colaboración de los consejeros y las consejeras, los profesores y las profesoras, administración, padres y madres, alumnos y alumnas, personal de administración y servicios.
- g) Activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP). Pelletier y Bujold (1984). Destinada a la educación primaria y secundaria. Se fundamenta en las teorías de Super y el modelo morfológico de la inteligencia de Guilford. Abarca como dimensiones. a) la exploración, cristalización y realización (estas áreas se subdividen en subáreas que presentan diferentes situaciones de aprendizaje que hacen referencia a un tema concreto con sus objetivos y estrategias de desarrollo) b) búsqueda por parte de los alumnos y las alumnas de sus propios intereses, aptitudes, motivaciones, personalidad y c) la activación que supone tres principios: experiencial, heurístico, e integración cognitiva. Contempla la inserción curricular y la interdisciplinariedad. Implica al orientador/a, profesores/as, alumnos/as y padres y madres.

En España, algunos de los programas de orientación vocacional extranjeros se han traducido al español o adaptado a nuestro contexto, tal como el de Pelletier y Bujold (1984) en el que se fundamenta el Programa de Álvarez Rojo con el

título "Tengo que decidirme"(1991). También se han diseñado algunas intervenciones para mejorar diversos objetivos específicos de la orientación vocacional. Así el programa de Rodríguez Moreno "Aprender a tomar decisiones (1992) o el de Delgado "Toma la iniciativa" (1995). Pero no existe un programa comprensivo e integrado en el curriculum escolar, que capacite en las habilidades y competencias de los estudiantes para su desarrollo profesional. Así, podemos mencionar algunos programas de orientación vocacional/profesional publicados en la última década en nuestro territorio:

-Programa de mejora de la madurez vocacional. Salvador y Peiró (1986). Destinado a alumnos/as de 1º,2º y 3º de BUP y COU. Está fundamentado en la teoría del desarrollo vocacional y de inserción social. Abarca las dimensiones de información y documentación, evaluación del alumno/a, planificación de actividades dirigidas al desarrollo de la madurez vocacional, y colaboración en la colocación del primer empleo. Este programa adopta el modelo de servicios debido a la falta de infraestructura que en el momento del diseño había en los centros.

-Programa de mejora de la madurez vocacional. Álvarez González, M. (1989). Está destinado a alumnos/as que cursan enseñanza secundaria (obligatoria y postobligatoria). Se encuentra fundamentado en la teoría del desarrollo, el enfoque cognitivo y de aprendizaje social para la toma de decisiones. Abarca cuatro dimensiones: conocimiento de sí mismo y planificación de la carrera; exploración del mundo educativo profesional y educacional; desarrollo de estrategias para afrontar el proceso de toma de decisiones y preparar el proceso de transición al currículo laboral. Implica la colaboración de alumnos/as, profesores/as, orientador/a, comunidad y profesionales.

- **Programa Tengo que decidirme.** Álvarez Rojo (1991); este programa es una adaptación del programa "Activación del desarrollo vocacional profesional" (ADVP) elaborado por Pelletiers (1984); está dirigido a los alumnos/as de educación primaria y secundaria y se basa en

la teoría del desarrollo cognitivo y del desarrollo de la carrera a lo largo de la vida, así como en el modelo morfológico de la inteligencia de Guilford. Los objetivos generales que se propone son la sensibilización del alumnado de enseñanza secundaria sobre la necesidad de prepararse para reflexionar sobre el futuro inmediato académico y profesional; proporcionar a los jóvenes un entrenamiento básico para el análisis de su propia forma de ser, el mundo que le rodea y para la toma de decisiones; adquirir destrezas y habilidades cognitivas necesarias para saber elegir; formar actitudes ante la ocupación y el desarrollo personal futuro; ayudar a conocer y analizar el mundo de las profesiones, las instituciones educativas lo que uno es y desea ser. Respecto a sus contenidos, éstos se articulan en torno a cuatro grupos temáticos: "Mi situación personal" que persigue un aprendizaje para el conocimiento de sí mismo y de su realidad familiar; "El mundo del trabajo" dirigido al alumno/a para que se capacite cognitiva y creativamente en el análisis de las peculiaridades del mercado de trabajo y del desempeño de la profesión como forma de realización personal; "El mundo de los estudios" que aborda la investigación sobre las posibilidades de formación que oferta la sociedad en los ámbitos universitarios y no universitarios; y por último ¡Tengo que decidirme! que es el aprendizaje de habilidades para tomar decisiones. Implica al orientador/a, los profesores y las profesoras y los alumnos y las alumnas.

- "La orientación vocacional a través del curriculum y de la tutoría"

Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años. (Álvarez col. ,1992)

En este programa manual se realiza una introducción sobre cómo debe ser la orientación escolar en la institución escolar. Está basado en la teoría del desarrollo cognitivo y aprendizaje social para la toma de decisiones. Se delimitan los diferentes niveles de intervención: Nivel A: el programa de orientación consta en el Proyecto educativo, es asumido por el centro y hay una implicación de todos los tutores/as; Nivel B: el programa es asumido por el centro y hay una implicación de determinados tutores/as y Nivel C: el programa no es totalmente asumido por el centro y solo existe una mínima implicación por parte de algunos tutores/as; se explicitan los

aspectos a tener en cuenta. Consta de las siguientes dimensiones: autoexploración; conocimiento del mundo educativo y socioprofesional; reflexión y proceso de toma de decisiones, y la aproximación al mundo del trabajo; institucionalización, integración en la actividad escolar, extensión, participación, formación y evaluación. Se sugieren distintas actividades para realizar con el alumnado y con los padres/madres estructuradas en tres grupos: para el conocimiento de sí mismo, para el conocimiento del sistema educativo y para el conocimiento del mundo del trabajo. Así mismo, se incluye una serie de propuestas de intervención en el ámbito de la tutoría; un apéndice para profundizar en el conocimiento del proceso de toma de decisiones y unas orientaciones para realizar la evaluación de los objetivos, funciones, actividades y recursos que se habían propuesto y que ha de ser realizadas por las personas implicadas en el proceso de orientación (padres/madres, alumnos/as, tutores/as y/o orientadores/as, centro escolar, etc). Se recomienda que se realice en dos momentos de forma continua o formativa y de forma final o sumativa. Así mismo, se establece que debe ser evaluado tanto por los alumnos/as como por el tutor/a o responsable de la orientación. Por último, se realizan unas referencias bibliográficas para los recursos de orientación vocacional y tutoría. Necesita para llevarlo a cabo la implicación del profesorado, una vez que éstos reciban asesoramiento específico, y plantear objetivos educativos y de orientación (inserción); implica a los alumnos/as, profesores/as, padres y madres y para-profesionales y agentes sociales.

- "**Aprendo a decidir**". Sánchez Barranquero (1992). Es un programa de orientación e información para la toma de decisiones al término de la escolaridad obligatoria. Este programa se fundamenta en la teoría del desarrollo vocacional de Super y el Modelo de Activación del Desarrollo vocacional y personal de Pelletier. Los principios básicos del programa son: el desarrollo vocacional es un proceso evolutivo; es necesario tener en cuenta los factores cognitivos intervinientes en el proceso (modalidades de pensamiento tales como pensamiento evolutivo, pensamiento conceptual...). La toma de decisiones corresponde al propio individuo y no

se contempla la utilización de las llamadas pruebas estandarizadas. El carácter educativo del programa permite enmarcarlo dentro del llamado currículum escolar. El principal objetivo es llamar la atención del alumnado que finaliza la escolaridad obligatoria sobre la importancia de conocer las distintas opciones que se le presentan, con el fin de elegir lo que se considera más adecuada para él. Para ello, es necesario que cada alumno/a se conozca a sí mismo; analice las alternativas existentes al finalizar la escolaridad obligatoria y aprendan a tomar decisiones que le afecten personalmente. Está destinado a alumnos/as que se encuentran en el último nivel de la escolaridad obligatoria (con algunas matizaciones se puede adoptar también a otros niveles). Es un programa educativo sobre aspectos vocacionales e intenta servir a la acción tutorial, desde la importancia de adquirir habilidades cognitivas y destrezas intelectuales que sirvan a los alumnos/as para tomar decisiones sobre su futuro. El aprendizaje y puesta en práctica de la toma de decisiones se manifiestan particularmente necesarios a la hora de tener que elegir entre varias opciones de estudio y trabajo. La estructura de este programa gira en torno a bloques que se concretan en actividades. De modo general podemos establecer las siguientes fases: fase-1 de sensibilización y de toma de contacto; fase-2 de autoevaluación y conocimiento del propio perfil; fase-3 de información acerca de las posibilidades que se presentan al finalizar la escolaridad obligatoria (se le ha de facilitar un dossier a los padres de los alumnos/as); fase-4 de orientación o toma de decisiones y fase-5 de evaluación. Cada una de estas fases (excepto la 1ª y la 2ª) se componen de cuatro bloques que se corresponden de la siguiente manera: Bloque 1 - Cómo soy (se corresponde con la fase 2); Bloque 2 - Qué quiero y quieren que sea, (se corresponde con la fase 2); Bloque 3 - Qué puedo ser (se corresponde con la fase 3); Bloque 4 - Tomo una decisión (se corresponde con la fase 4). Las fases 1ª y 5ª complementan el núcleo central del Programa. A su vez cada uno de los Bloques, se estructuran en unidades; algunas de estas unidades puede desarrollarse en una sesión, pero otras necesitan más tiempo. Cada grupo establecerá sus propios tiempos.

El programa completo se puede llevar a cabo en 25 sesiones o clases. La aplicación del programa se planificará para un curso escolar. Es aconsejable, dado el carácter educativo del programa, que se considere en el Plan de Centro como una actividad que se realiza de modo habitual con los/as alumnos/as que finalizan la escolaridad obligatoria y se programan las sesiones en el horario lectivo. Además, es aconsejable realizar una campaña de sensibilización que abarque a los alumnos/as que van a seguirlo, al profesorado, y a los padres y madres. Los profesores/as-tutores/as deben actuar como animadores/as, nunca tratando de imponer los criterios propios. Se persigue ayudar a los alumnos y alumnas a que aprendan a tomar decisiones, no a tomarlas por ellos. En este programa se presentan principalmente dos tipos de materiales de información y de utilización directa por parte de cada alumno/a.

- La educación socio-laboral de los jóvenes. Fernández Sierra, J. (1993). Este programa está destinado a los alumnos/as de Enseñanza Secundaria. Está fundamentado en la teoría de la infusión curricular, y en la LOGSE y en los modelos de integración curricular de la orientación profesional. Las dimensiones que componen este programa son los contenidos propios de la educación socio-laboral y profesional, propios de las enseñanzas medias, que se han de incorporar en las Ciencias de la Naturaleza; en las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Educación Física; Educación Plástica y visual; Lengua castellana y literatura; Lenguas extranjeras; Matemáticas; Música y Tecnología. Para su desarrollo y aplicación requiere del trabajo del equipo de profesores y su implementación en el proyecto de centro.

- Programa para enseñar a tomar decisiones. Rodríguez Moreno, M.L. y col. (1994). Está destinado a toda la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este Programa se basa en la teoría del aprendizaje social de Krumboltz., y se centra en el proceso de toma de decisiones. Para ello, el orientando realiza un repaso a los valores, las aptitudes, la personalidad y el rendimiento escolar. El programa aunque es autoaplicable, necesita

para su desarrollo del asesoramiento y consulta de un especialista y la implicación del centro.

- **Toma la iniciativa.** Delgado, J.A. (1995). Está dirigido a alumnos/as de 1º Ciclo de ESO. Se fundamenta en la teoría del desarrollo evolutivo y cognitivo (enfoque evolutivo y de desarrollo de Super). Abarca el conocimiento de sí mismo y de las destrezas interpersonales; roles, entornos y acontecimientos vitales y, planificación de la carrera profesional. Implica para su desarrollo a los tutores/as con la colaboración del orientador/a (es un programa para ser llevado a cabo en la tutoría) e incluido en el Plan de acción tutorial. Los agentes que se han de implicar son: alumnado, profesorado, tutores/as, orientador/a y para profesionales.

- **iPara decidirme!** Álvarez Hernández (1997). Este programa está destinado a alumnos/as del último curso de educación primaria (6ª) y alumnos/as de la ESO. Se fundamenta en la teoría del desarrollo evolutivo de Super, la teoría tipológica de Holland y la Toma de decisiones de Gellatt y Krumboltz. Aborda tres dimensiones: Conocimiento de sí mismo; Conocimiento del mundo académico, social y laboral, y entrenamiento en la toma de decisiones. Implica en su desarrollo a tutores/as, profesores/as, con la ayuda del orientador/a. Es un programa que ha de ser asumido por el centro y llevado a cabo en la tutoría y en las materias escolares.

- **Programa Sistema de asesoramiento vocacional renovado SAV-R.** También presentado en CD informatizado (SAVI-2000) Rivas Fernández (1998). Constituye un plan de trabajo individual, diseñado para prestar ayuda y asesoramiento al estudiante que tiene que tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional, y escoger entre diferentes asignaturas u opciones de estudio; alumnos/as de ESO, Bachillerato, COU y el BUP. Se fundamenta en el enfoque conductual-cognitivo. Al finalizar el programa el alumno/a se conoce mejor y sabe pedir ayuda al Orientador/a de su centro sobre aspectos concretos. El objetivo del SAV-R es conseguir ayudar al alumno/a de enseñanza secundaria a tomar decisiones

vocacionales por sí mismo. El trabajo en el SAV-R está diseñado como un sistema de autoayuda; el alumno/a realiza solo las pruebas, las corrige, las trata e interpreta los resultados; trabaja por su cuenta, puede así aprender a analizar los aspectos favorables y desfavorables de la conducta vocacional respecto a grupos de estudios y profesiones (grupos vocacionales) y al final, se encuentra en condiciones de conocer mejor lo que le conviene y hacer planes de futuro realistas. El SAV-R organiza el trabajo en siete fases vocacionales que son períodos de trabajo formados por diferentes pruebas y cuestionarios que tratan los distintos aspectos de la conducta vocacional: Fase de desarrollo: el alumno/a trata de explorar lo que a él le interesa, le gusta o prefiere; Fase de cognición: se plantea qué ideas tiene el alumno/a del mundo profesional; Fase de motivación: se le plantea al orientado que ha hecho hasta ahora y que espera conseguir; Fase de indecisión: se pretende conocer y hacer conocer al alumno/a cómo se siente al tener que tomar decisiones; Fase de capacidades: se pretende conocer cómo es su trabajo intelectual; Fase de cultura y conocimientos: cual es la base cultural de conocimientos generales; Fase de toma de decisiones: en ella se pretende conocer qué grupo vocacional es el más aconsejable para el alumno y la alumna, y el plan vocacional que ha de seguir. El programa se completa con dos apartados: el de Información vocacional (que contiene una descripción general de cada grupo, de los estudios y profesiones referidas a las diferentes maneras de poder estudiarlas) y otro denominado "Saber más" (consistente en un glosario de términos psicológicos en los que se fundamenta el programa). Este trabajo trata de la conducta y de los factores del ambiente sociocultural que se relacionan con nueve grupos vocacionales (humanístico; psicopedagógico; socio-jurídico; actividades económicas y empresariales; biosanitario; científico tecnológico; artístico; deportivo y de seguridad) o diferentes estudios y profesiones que puede hacer en el futuro. Se presenta en un libro dividido en capítulos o fases y un cuaderno de autoayuda; la corrección corre a cargo del orientado, ayudado de las plantillas e instrucciones específicas. Un aspecto a destacar es que este programa el alumno/a lo hace a su ritmo, cuando se

encuentra tranquilo/a y relajado/a, y dispone de tiempo suficiente pero siguiendo el orden que el programa dicta.

- **Orienta plus. Programa de orientación vocacional**, Vallés Arándiga et al (1998). Es un conjunto de propuestas de trabajo (contenidos informativos, consejos y actividades) dirigidos a ayudar a los alumnos/as del primer Ciclo de la ESO a tomar decisiones vocacionales acertadas, de acuerdo con sus capacidades, intereses y preferencias personales. Este cuaderno de trabajo se encuentra dividido en cuatro partes: una de autoconocimiento, otra de información de los nuevos estudios, otra de información de las profesiones y la última de toma de decisiones. Es un programa de Orientación vocacional que incluye contenidos informativos (nuevos estudios Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratos, Ciclos Formativos) y actividades a desarrollar en sesiones de tutoría. El programa ha de estar dirigido por el tutor/a. Las actividades están destinadas a descubrir aspectos personales, (capacidades , intereses y valores); los nuevos estudios; sobre las profesiones y tomar decisiones. Muchas de estas actividades han de ser realizadas en equipo y puestas en común en el debate posterior.

- **“Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional”**.Valls Fernández. (1998). El Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional de F. Valls (1998) está basado en los enfoques siguientes: evolutivo (Ginzberg, Super); la teoría tipológica de Holland; en los modelos de toma de decisiones de Gelet y de Katz; de Kaldor y Zytowsky; Hanem; Krumboltz. El objetivo general de este programa es la mejora de la Madurez Vocacional de los sujetos. La Madurez Vocacional es un constructo multidimensional, el programa señala las dimensiones sobre las que quiere intervenir y éstas se constituyen en fines u objetivos del programa: incremento de la capacidad de planificación de los sujetos de cara a su futuro inmediato ayudándoles a fijar los objetivos y a determinar los pasos necesarios para lograrlos; fomento del deseo y conocimiento de las tareas de exploración de las características personales y del mundo

ocupacional; facilitar el autoconocimiento del sujeto acerca de su problemática vocacional, sus valores, intereses y habilidades para que puedan tomar decisiones en función de su forma de ser y de las características ambientales. Ayuda a los/as alumnos/as en el aprendizaje de los principios, procesos y habilidades de la toma de decisiones. Proporcionar un conocimiento del mundo profesional adecuado a las necesidades de elección de un alumno/a de Bachillerato y COU y centrado en su entorno próximo.

El programa propuesto pretende ser autoaplicable mediante la entrega a los sujetos de un material estándar que consta de los siguientes elementos:

- a) un cuaderno que contiene las instrucciones, contenidos y actividades a realizar por los sujetos.
- b) un cuaderno de información ocupacional.
- c) una hoja personal (en la que cada sujeto va anotando sus respuestas a las actividades y contenidos del cuaderno).
- d) un cuestionario de problemática vocacional.
- e) un inventario de intereses profesionales.
- f) hoja de respuesta al cuestionario de aspectos de decisión.

Las actividades a realizar se dividen en siete sesiones. Es conveniente que el orientador/a se reúna con el grupo durante cada una de las siete sesiones para aclarar las posibles dudas de los sujetos y vigilar el cumplimiento del programa. Utilizando la hora semanal de tutoría se puede realizar el programa. La duración del programa puede estimarse en siete semanas.

-“**De gira hacia el trabajo**” Romero Rodríguez .(2000), aunque existe una primera edición en 1996. Es un programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Consta de cinco módulos: introductor; primero: el

diario de mi gira; segundo: una gira ¿hacia dónde?; tercero: planificando mi gira; cuarto comienza una nueva gira... hacia el trabajo. Cada módulo está compuesto por un número variable de unidades; así, el módulo introductor consta de cuatro unidades: (de autoconocimiento; de visión del presente, y de visión de futuro; sobre la información necesaria y la última, y dónde se puede conseguir esa información). Por su parte, el módulo I está compuesto de tres unidades que versan sobre lo siguiente: 1ª) destinada a la identificación de la personalidad del orientado; 2ª) analiza los factores que pueden influir en las elecciones que se pueden ir realizando a lo largo de una vida y 3ª) para conocer mejor al orientado: la evolución de los gustos, intereses, los valores, la formación y las relaciones familiares. El módulo II se compone de unidades: exploración de los intereses profesionales exploración de las profesiones; simulación de un día de trabajo y conocimiento que tiene el discente sobre la formación necesaria para trabajar. El tercer módulo está destinado a la planificación de la carrera. El objetivo de este módulo es evaluar la relación que existe entre el sujeto a orientar y los estudios y las profesiones que le llaman la atención. Este módulo consta de tres unidades: una de simulación del trabajo ideal; otra de contrastar las diferencias entre su ideal y la realidad, las ventajas y los inconvenientes de seguir trabajando o estudiando al término de la ESO y por último, una unidad de ayuda al alumnado a planificar lo que va a hacer ahora, con respecto a su futuro profesional, estructurando todo el proceso en seis pasos desde los objetivos muy a largo plazo, hasta la puesta en marcha desde el momento actual en que se encuentra el alumno/a ya. El programa se concluye con un módulo IV destinado a enseñar habilidades básicas para la búsqueda de trabajo. Es el más largo y en él podemos encontrar cinco unidades en las que se entrena al alumno/a a realizar un currículum y una carta de presentación, preparar una entrevista de trabajo, analizar empresas, buscar empleo.... y por último, reflexionar sobre toda la información que le hace falta para mejorar.

-**“La toma de decisiones en la ESO”**. Benavent A. et al. (2000). El programa de autoayuda para la toma de decisiones está destinado a alumnos/as de cuarto de ESO, siendo un método sencillo, rápido y eficaz para tomar decisiones sobre el itinerario más acorde con sus características personales, facilitando el diálogo familiar y la labor del tutor/a, orientador/a, que culmina con la elaboración del Consejo Orientador, siendo conscientes que la responsabilidad del orientador/a-tutor/a se ciñe a la calidad y precisión de la información suministrada mientras que la toma de decisiones es responsabilidad del alumno/a. El programa está diseñado para que cada alumno/a pueda llevarlo a cabo de forma autónoma. Sin embargo tiene su sentido pleno incardinado en la intervención psicoeducativa del centro y dentro de ella como parte de los programas de orientación vocacional y profesional que se incluye en el plan de acción tutorial.

Ahora bien, la situación que presenta en el momento presente el movimiento de educación para la carrera en España, es de desconexión por parte de los investigadores sin que exista un apoyo coherente institucional de los Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el Ministerio de trabajo. Debido a la carencia de programas comprensivos del desarrollo de la carrera, en 1989 se inicia en la Cátedra de Orientación Educativa la línea de investigación “Modelo Comprensivo del Desarrollo Profesional” (Repetto, 1991), hoy titulada “Beneficios educativos y sociales de la orientación para el desarrollo profesional”(Repetto, 2000). Después de revisar el estado de la cuestión se diseñó el programa de educación para la carrera “Tu futuro profesional” (Repetto1990:1994: 1999) para el entrenamiento de los estudiantes de 12 a 18 años en las competencias específicas del desarrollo de la carrera. En la actualidad, se necesita incrementar la conciencia de la política educativa española recordando la utilidad de aplicar programas de educación para la carrera insertados dentro del currículum y aplicarlos en todos los niveles educativos y en general a lo largo del ciclo vital. De este modo, los orientadores/as profesionales podrían acceder a tratamientos que le facilitaran el proceso

de orientación, dotando a los alumnos/as de las capacidades y competencias para dirigir su vida.

CAPÍTULO IV

Perspectiva Dimensional: Vertientes En La
Elaboración de un Programa de Educación
para la Carrera

1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.

De acuerdo con los diversos autores/as y propuestas de intervención de programas en la Orientación Profesional los **elementos básicos de una intervención orientadora son** (Romero Rodríguez, 1999):

- *La construcción de autoconcepto o construcción de la identidad personal:* la consecución por parte del alumno/a de su autoconcepto supone, de una parte, facilitar al orientado estrategias de autoanálisis y, por otra, ayudarle a desarrollar una imagen positiva de sí mismo/a. Para Super (1970), el autoconcepto es una construcción personal que se realiza en base a las propias percepciones de uno mismo. Estas percepciones se dan en un contexto de relaciones con el entorno en la medida que se desempeña un rol determinado. Desde la perspectiva de la carrera, el desarrollo profesional se considera como un aspecto del desarrollo personal. Se utiliza el término identidad para referirse al autoconcepto. La identidad funciona seleccionando y almacenando experiencias vividas, para las que se elaboran registros al objeto de darles un significado, de forma tal que se puedan interpretar y asimilar experiencias futuras. La identidad se construye, por tanto como fruto de las tensiones provocadas por la experiencia de la interacción del individuo con otras personas y objetos. El desarrollo de la identidad personal, es a la vez, condición y consecuencia del proceso de construcción de la realidad y su proyección sobre ella por parte de la persona.
- *La madurez vocacional:* la madurez de la carrera vocacional implica una predisposición (afectiva y cognitiva) del individuo; se concreta en una acción: la realización de las tareas de desarrollo vocacional o de la carrera generada a partir del propio desarrollo biológico y social y los condicionantes externos, se da a lo largo de todo el ciclo vital. La madurez vocacional es un constructo que está compuesto por diversas variables afectivas y cognitivas que tienen que ver con una predisposición personal, una habilidad y actitud "para" y que representa el haber alcanzado una

etapa determinada del proceso de desarrollo de la carrera. Las variables afectivas confluyen en la capacidad u obstáculo en caso contrario para la planificación de la carrera y las variables cognitivas influyen en la capacidad de toma de decisiones y la búsqueda y adquisición de información. En este proceso confluyen aspectos propios de la evolución biológica y social del individuo y condicionantes situacionales.

Variables afectivas	Planificación de la carrera Exploración de la carrera
Variables cognitivas	Toma de decisiones Información

Cuadro nº1. Variables influyentes de la madurez vocacional

La madurez vocacional es definida como juego interactivo entre el control respecto a la búsqueda de la máxima expresión personal y el control de las influencias externas . En esta interacción se configuran los elementos claves de la madurez: la voluntad de hacerse cargo del propio devenir profesional; el conocimiento de sí mismo diversificado y completo; la posibilidad de acceder a la mejor forma de comprensión de las razones por las que se toman decisiones; el conocimiento de posibles obstáculos y limitaciones; la elaboración de estrategias contundentes a la consecución de objetivos perseguidos; y en definitiva, la existencia de un proyecto de vida en el que el proyecto es interacción de los diversos factores y variables, capacidades, variables afectivas y cognitivas ideales, metas y valores, y circunstancias y aspectos que constituyen el entorno y realidad personal del sujeto que está relacionado con un momento concreto pero que será necesario continuar realizándolo a través del tiempo de forma continua.

En síntesis, la madurez vocacional exige actuar de manera implícita estar informado (información) de forma activa (exploración); evaluar y contrastar esa información en un proceso de toma de decisiones sucesivas; integrar y evaluar

de forma continua las decisiones en proyectos profesionales vitales; considerándolos desde la perspectiva de la realidad.

- *La información*: el centro de nuestra intervención orientadora es el alumno/a y no la información material, lo cual es posible si ponemos al discente en una situación de búsqueda activa de la información. Desde la orientación para la transición a la vida activa, se hace hincapié en la necesidad de establecer redes y sistemas de información sobre las profesiones y el mercado de trabajo. Las informaciones deben ser ofrecidas a los destinatarios/as de las intervenciones de forma que puedan dar un significado personal a dicha información, conectando siempre con los avances de las nuevas tecnologías.

- *Exploración* : uno de los elementos constitutivos de la intervención para el desarrollo de la carrera es la exploración, imprescindible para que el proceso de toma de decisiones se realice de forma pausada, reflexiva, madura.. Podemos definir la conducta exploratoria (en el contexto de la orientación para el desarrollo de la carrera) como una serie de actividades mentales o físicas emprendidas con el fin o la esperanza más o menos consciente de obtener información sobre el sí mismo, sobre su ambiente, sobre el sistema educativo o empresarial, o de verificar o de llegar a fundar una conclusión o una hipótesis para ayudar a alguien a elegir una ocupación, a prepararse entrar, adaptarse y a progresar en ella. El objeto de la exploración se centra sobre la propia persona y al entorno sociolaboral y va a implicar el desarrollo de habilidades y actitudes de búsqueda, apertura, indagación, ansiedad, implicación... La exploración debe constituir un eje de la intervención orientadora que trata de facilitar los procesos de transición de la escuela a la vida activa, como elemento integrador de la orientación para el desarrollo profesional-personal y en la que se plantean objetivos de inserción laboral.

- *Proceso de toma de decisiones*: las teorías de desarrollo de la carrera sostienen que las personas y las situaciones evolucionan y que las

decisiones de la carrera tienden a ser una serie de minidimensiones de diferentes grados de importancia. Para Super y todos los enfoques cognitivo.-conductistas y personalistas, el aprendizaje del proceso de toma de decisiones se nos plantea como elemento central del desarrollo de la carrera.

- *Elaboración de un proyecto profesional*: el proceso orientador ha de concluir con la elaboración de un proyecto profesional que responda a distintas variables: intereses profesionales, y posibilidades de realizarlo (estatus económico, aptitudes cognitivas,...).

En España en las diversas Comunidades Autónomas, en la actual orientación profesional y psicopedagógica de los centros educativos el proceso de elaboración del Consejo de Orientación Vocacional se encuentra encuadrado dentro de las actividades que componen el "Programa de Orientación Vocacional Profesional" que el Departamento de Orientación propone al centro como parte del proyecto curricular del PCC (dentro de los documentos curriculares). En dicho Programa se incluyen actividades diferentes y variadas, tanto en su contenido como en los/as destinatarios/as: visitas a empresas relacionadas con los Ciclos Formativos que se imparten en el centro; realización de Jornadas Empresariales/ INEM Ayuntamiento; charlas de interés para los alumnos/as que cursan Bachillerato tales como: Selectividad, Sistemas de Becas, etc. El Programa de Orientación Académica y Profesional esta diseñado para el alumnado que cursa toda la etapa de la ESO, las diferentes ramas de Bachillerato y como no, para los que cursan los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Los contenidos propios de este ámbito de educación para la carrera se encuentran organizados, por un lado disciplinariamente , y por otro, en actividades puntuales; así, por una parte la orientación académico-profesional se encuentra integrada en el área optativa de Iniciación Profesional en el último curso de ESO, y del área de Formación y Orientación Laboral en los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Por otro lado, se desarrollan actividades orientadoras complementarias en el Programa específico de orientación vocacional- Profesional que el centro ha diseñado. Dicho Programa

se desarrollará de forma diferenciada dependiendo del nivel educativo. Así, para el alumnado de la ESO disponemos de una hora de tutoría lectiva, pero para el alumnado de Bachillerato y Ciclos Formativos se utiliza horas de diferentes materias y se han organizado actividades puntuales.

El programa de educación para la carrera "Tu futuro profesional" (Repetto, 1999) sobre el que versa nuestra investigación está estructurado en cuatro módulos o subprogramas:

- Autoconocimiento
- Toma de Decisiones
- Exploración de la Carrera Profesional
- Planificación y Gestión de la Carrera Profesional

Estos módulos se encuentran divididos en unidades; se diseñan de forma diferenciada para los tres niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria de primer y segundo ciclo y de la Educación Secundaria post-obligatoria. Los tres primeros módulos (autoconocimiento, toma de decisiones y exploración de la carrera profesional) se estructuran en los niveles educativos correspondientes a los/as alumnos/as de las edades de: Nivel I: doce a catorce años; Nivel II: catorce a dieciséis y Nivel III: dieciséis a dieciocho años . El último Módulo (Planificación y Gestión de la Carrera Profesional) , se dirige solamente a los/as alumnos/as de los niveles II y III, o sea de 14 a 16 años y de 16 a 18 años.

Podemos afirmar que la estructura de este programa coincide con los objetivos propuestos por los/as autores/as americanos tal como citan Rodríguez Diéguez y Marisa Pereira (199: 107); estos/as autores/as americanos/as pertenecientes al movimiento de educación para la carrera, comprometidos con la reforma educativa de su país, que han defendido un planteamiento interdisciplinar, la exigencia de una fuerte implicación de todo el personal docente y la colaboración de la comunidad, el desarrollo de aptitudes, hábitos y valores de trabajo. Los diferentes objetivos propuestos por estos/as autores/as se pueden

agrupar en las siguientes categorías que pasamos a continuación a enumerar y a desarrollar:

- A) Conocimiento de los propios intereses, valores, capacidades, aptitudes, etc, que permita un desarrollo del autoconcepto realista y positivo. Este autoconocimiento supone tomar conciencia al sujeto de sus propias posibilidades y carencias a través del mejor conocimiento de las capacidades intelectuales, de sus limitaciones, de las características de su personalidad, de los propios intereses y de una estructuración progresiva de su sistema de valores. Así, de acuerdo con autores/as seguidores del modelo evolutivo antes expuesto, el autoconcepto se forma a partir de percepciones que el individuo tiene de sí mismo y de las interacciones que establece con los demás; sus componentes principales son: el autoconocimiento y la autoestima. Se diferencia un autoconcepto global y diferentes autoconceptos específicos , siendo el vocacional uno de ellos; autores como Miller (1985) defienden que el autoconcepto es el principal factor en el desarrollo de la carrera. Las teorías del desarrollo para la carrera conceden especial importancia al autoconcepto, a su origen y conformación , a los elementos asociados a él y a sus posibles determinantes y a la manera en que influyen en los aspectos de desarrollo vocacional de la persona. Se subraya la necesidad de un adecuado autoconocimiento de las aptitudes, intereses, capacidades, valores, habilidades, etc. Los programas de educación para la carrera han de prever estrategias dirigidas a facilitar a los alumnos/as un autoconocimiento y potenciar un autoconcepto realista y positivo a fin de que les ayude a clarificar y posibilitar sus aspiraciones y sus posibilidades.
- B) Exploración para el conocimiento de las posibilidades que ofrece el entorno para la definición del comportamiento exploratorio se identifican cinco elementos esenciales: la búsqueda, la experimentación, la investigación, el ensayo y la prueba de hipótesis. Los resultados del comportamiento exploratorio dependen no sólo de habilidades, sino también de las actitudes. Hace referencia a una serie de factores que pueden facilitar,

moderar y bloquear completamente la exploración. Dentro de estos factores destacaremos los propios o internos al individuo y los externos. También es posible estimular la exploración a través de los padres y las madres, compañeros y compañeras y posibilidades en general, que se ofrecen al joven de realizar juegos de roles. Este comportamiento exploratorio hace referencia a las actividades que nos permiten obtener información sobre nosotros/as mismos/as y actualizar y verificar la propia percepción y la posibilidad de integrar datos en torno al mundo circundante, desde el más cercano hasta el que resulta más lejano y desconocido, como es el mundo del trabajo y las ocupaciones y las leyes que rigen las relaciones laborales. El grado de implicación varía según los casos y los objetivos o metas desde la simple observación, hasta el desempeño de una tarea en una situación real, con remuneración o sin ella. Podemos diferenciar tres ámbitos principales en los que se centra el comportamiento exploratorio:

- 1- Escolar: tomar conciencia de los medios y los recursos, posibilidades de información y desarrollo, de la escuela y del sistema escolar.
 - 2- Ambiental: conocer los medios y recursos de información y desarrollo de que dispone la sociedad circundante a través de las instituciones.
 - 3- Económico y laboral: tener conocimiento de los recursos económicos del entorno, de las principales fuentes de riqueza de la localidad. Conocer también las leyes que rigen la economía y sus implicaciones en el mundo laboral.
- C) Adquisición de competencias para tomar decisiones que permitan no sólo realizar elecciones inmediatas, sino también asumir y adaptarse a la evolución de la sociedad actual. Las teorías sobre la toma de decisiones se centran principalmente en descubrir los procesos que se generan

durante la gestación de las decisiones. La mayoría de los/as autores/as basan su trabajo en la variedad de las características individuales y en el reconocimiento de la influencia de factores ambientales en el desarrollo de la carrera, asumiendo que el principal factor que influye en la toma de decisiones es el de los valores personales. Aceptan también el carácter procesual del desarrollo para la carrera y la implicación de la persona a lo largo de toda la vida en los procesos de toma de decisiones, motivados por la crisis a las que se enfrenta en su desarrollo. La educación para la carrera hace de la toma de decisiones uno de los objetivos principales, bajo la concepción de que si enseñamos y habituamos a los/as alumnos/as desde su edad más temprana a tomar sus propias decisiones buscando la información, evaluándola y aceptando las consecuencias de la alternativa elegida estarán preparados para enfrentarse a los procesos de toma de decisiones más importantes de su vida. La educación para la carrera pretende incrementar las habilidades de los/as alumnos/as para la toma de decisiones.

D) Preparación para el trabajo , a través del desarrollo de competencias, hábitos, valores laborales, de manera que el trabajo llegue a ser a ser posible , significativo y satisfactorio para el individuo: la educación para la carrera pretende que los alumnos/as adquieran competencias que les permitan afrontar posibles incidencias en el mundo laboral . Se pone énfasis en la enseñanza de buenos hábitos de trabajo . El presupuesto básico consiste en que éstos hábitos conducen a un mayor logro académico del estudiante, al mismo tiempo que está aprendiendo habilidades que les serán muy útiles para su vida profesional. Los valores de trabajo también han sido desarrollados desde la teoría y como objetivos en las planificaciones prácticas. Se trata de dotar a la persona del conjunto de valores universalmente conceptuales. Desde la educación para la carrera se ayuda a clarificar la diversidad de esquemas de valores individuales para que cada cual pueda elegir un conjunto de valores de trabajo personalmente significativos que le lleven a querer el trabajo. La educación para la carrera pretende que los individuos se familiaricen con

los valores de trabajo, ayudándolos a que los desarrollen en sus vidas. El objetivo destaca el carácter humano del término en cuanto se dirige a producir beneficios para uno/a mismo/a y los demás . El trabajo se concibe como autorealización del sujeto y contribución a sus sentimientos de valor propio, dignidad e importancia. A este énfasis en la necesidad individual y psicológica del trabajo hay que añadir la necesidad de trabajo desde una perspectiva económica, desde una perspectiva sociológica: el valor social y la dignidad del trabajo honesto, la interdependencia de las distintas formas, la utilidad del trabajo para los demás.

- B) Dar sentido y significado a los procesos de enseñanza -aprendizaje a través de la vinculación entre el currículum escolar y el trabajo, lo que permitirá al alumnado una mayor motivación y un desarrollo más adecuado de su carrera. Este aspecto personal constructivista y significativo, incide sobre los procesos de la enseñanza aprendizaje a fin de obtener un cambio que se traduzca en una mejora del rendimiento del alumno/a. Para ello ha de potenciarse al máximo el desarrollo de hábitos de trabajo con vistas a conseguir una mejora del aprendizaje escolar y una preparación para el ejercicio profesional, así mismo se ha de aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje. Se postula un aprendizaje experiencial y cognitivo que se concreta en actividades y proyectos conducentes a facilitar la toma de decisiones, al par que aumenta la motivación hacia las distintas disciplinas que componen el currículum escolar, incidiendo sobre la proyección que los mismos tienen en la vida laboral y en las distintas profesiones.

¿Qué papel desempeña la formación académica y profesional? Álvarez y Santana (1992) consideran que la formación académica ha de sustentar e integrar la preparación vocacional y profesional, consiguiendo así el desarrollo global de los alumnos/as. Se trata de una preparación a lo largo de las distintas etapas de la vida para alcanzar un nivel de madurez vocacional y profesional es un constructo que incluye actitudes hacia la toma de decisiones, comprensión del mundo laboral, actividades de planificación profesional, elección vocacional conocimiento

de sí mismo, etc,. Es por tanto, un proceso de entrenamiento y de formación que no puede retardarse a los momentos inmediatamente anteriores a la toma de decisiones vocacionales, sino que implica una secuencia de experiencias que permite acceder al conocimiento de sí mismo y del mundo profesional. Con la educación para la carrera se pretende que el alumno/a llegue a dominar un vocabulario profesional específico, que viva experiencias previas a la socialización laboral, que analice los diferentes estilos de vida, que investigue sus propias características en relación con el mundo profesional, que aprenda a tomar decisiones vocacionales, que se preocupe por planificar las sucesivas pasos de su carrera profesional, etc y todo ello debería ser una tarea educativa a desarrollar en la escuela (Watts,1986).

En el momento presente, en los IES, una de las tareas más complejas es la infusión de los contenidos y objetivos propios de la educación para la carrera en el proceso regular de enseñanza aprendizaje es decir, en el currículum escolar. Todos los principios y leyes que rigen el aprendizaje habrán de ser tenidos en cuenta al planificar y diseñar los programas de educación para la carrera. Se ve la necesidad de vincular lo académico y lo profesional, y esto permitirá una mayor motivación y rendimiento.

El programa "Tu futuro profesional" es un intento por conseguirlo. Consta de cuatro módulos : Autoconocimiento; Toma de Decisiones; Exploración y Planificación y Gestión de la carrera. Cada Módulo está organizado en Unidades dentro de las cuales se indican los objetivos de aprendizaje, las actividades, la temporalización, los pasos para su realización, los recursos necesarios y las instrucciones generales para el tutor/a- aplicador/a del programa. A su vez, se propone una metodología activa que favorece la participación de los estudiantes, de sus familias y de los miembros de la comunidad educativa.

Los Módulos de Autoconocimiento y Toma de decisiones y Exploración de la Carrera consta de tres niveles: Nivel I: 1º Ciclo de ESO (12-14 años); Nivel II 2º Ciclo de ESO (14-16 años) y Nivel III Bachillerato Ciclos Formativos de Grado

superior o Programas de Garantía Social. (18-20 años).El último Módulo de Planificación y gestión de la carrera sólo tiene el Nivel II y III.

El objetivo del Programa reside en capacitar a los estudiantes en las competencias de autoconocimiento y conocimiento del otro/a, en la toma de decisiones y en las actitudes positivas hacia la exploración, planificación y gestión de la carrera. Con el TFP, los alumnos/as van a ser capaces de evaluar sus propias competencias, características y aspiraciones. A través de sus actuaciones exploran un amplio rango de opciones educativas, laborales y de la comunidad, adquiriendo un conocimiento comprensivo de la naturaleza cambiante del trabajo y de los lugares de empleo, así como de los desafíos y oportunidades que ofrece la economía globalizadora actual .

1.1 Autoconocimiento.

Éste es el primer subprograma del que se compone el Programa de Educación para la carrera "Tu futuro profesional". Está diferenciado en tres niveles: Nivel I, dirigido a alumnos/as de 12-14 años; Nivel II, destinado a alumnos/as de 14-16 años; y por último Nivel III, para la población de 16-18 años. Consiste en el entrenamiento de los alumnos/as en las estrategias para el conocimiento de sí mismo/a y de los demás. Este módulo proporciona el entrenamiento de las estrategias del auto y hetero-conocimiento, tanto de las destrezas físicas y motoras como de las dimensiones afectivas, sociales o axiológicas y de la utilización de ese conocimiento para su proyecto personal de vida. Se compone de las siguientes unidades:

Nivel I (12-14 años)	Nivel II (14-16 años)	Nivel III (16-18 años)
U I Habilidades motoras U II Características propias y ajenas. U III Casos para hacer solo o en grupo. U IV Dependencia e independencia. U V Entrevista pública. U VI Comunicación no verbal. U VII Habilidades e intereses personales. U VIII Habilidades sociales. U IX Guía de autoevaluación.	U I Sentimientos internos y expresados. U II Comunicación verbal y no verbal. U III Manifestación de emociones. U IV Clasificación de valores. U V Feed-back y relaciones interpersonales. U VI Metas individuales y grupales. U VII Aptitudes e intereses. U VIII Características personales. U IX Observación de los otros	U I Influencias en la vida. U II Actividades individuales y grupales. U III La cooperación en el grupo. U IV Comunicación de sentimientos. U V Priorización de valores. U VI La confrontación con los otros. U VII Habilidades de las relaciones interpersonales. U VIII Conocimiento de uno mismo y de los demás.

Tabla nº 3. Secuenciación de unidades que componen el subprograma de "Autoconocimiento" en sus tres niveles.

Con la realización de cada unidad se persigue la consecución de unos objetivos concretos.

Respecto a los objetivos del Subprograma o Módulo Autoconocimiento, los diversos objetivos que se pretenden conseguir, clasificados según su pertenencia a cada uno de los niveles educativos a lo largo de la Educación Secundaria, y concretados para cada una de las unidades contenidas en los mismos se expresan en el siguiente cuadro (Tabla nº 4)

Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>U I El alumno/a debe ser capaz de describir tres habilidades motoras que pueda hacer bien.</p> <p>U II Que el alumno/a sea capaz de identificar:</p> <p>a) las características propias que considere que posee y aquellas otras que no posee.</p> <p>b) las características que considera poseen los demás, en concreto los compañeros.</p> <p>U III Que el alumno/a sea capaz de identificar tres actividades que realice en solitario y tres en las cuales sea miembro de un grupo.</p> <p>U IV Conseguir que el alumno/a sea capaz de identificar y describir ventajas e inconvenientes de depender o no de los demás, diferenciando las dependencias necesarias de las innecesarias y perjudiciales.</p> <p>U V Que el alumno/a sea capaz de dirigirse a otras personas e iniciar una conversación pública.</p> <p>U VI Que el alumno/a sea capaz de identificar y descubrir formas de expresión no verbal que normalmente utilice.</p> <p>U VII Que el alumno/a sea capaz de relacionar las habilidades que crea poseer (o no) y sus intereses.</p> <p>U VIII Que el alumno/a sea capaz de identificar las diferentes habilidades sociales.</p> <p>U IX Que el alumno/a sea capaz de identificar las diferentes características que posee y la importancia de aplicarlas en distintas situaciones, así como de sus aficiones y gustos</p>	<p>U I Que el alumno/a sea capaz de:</p> <p>a) Definir los sentimientos.</p> <p>b) Distinguir los sentimientos internos de los expresados.</p> <p>U II Al final de la unidad, el alumno/a ha de ser capaz de:</p> <p>a) Diferenciar la comunicación verbal de la no verbal.</p> <p>b) Mostrar habilidades del lenguaje verbal y gestional.</p> <p>c) Apreciar ambas formas de comunicarse con los otros.</p> <p>U III Que el alumno/a sea capaz de identificar dos pautas de comportamiento verbal y otras dos no verbal que demuestren emociones tales como la felicidad, el enfado, la pena, tristeza, temor, etc.</p> <p>U IV Que el alumno/a sea capaz de:</p> <p>a) Definir los valores.</p> <p>b) Identificar sus valores.</p> <p>c) Clasificar sus valores.</p> <p>U V Que el alumno/a sea capaz de:</p> <p>a) Definir el feed-back.</p> <p>b) Distinguir sus tipos y efectos</p> <p>c) Valorar la opinión de los demás sobre el propio comportamiento y la valoración personal.</p> <p>d) Reconocer la influencia del feed-back de los otros sobre el concepto propio y la estima personal (autoconcepto y autoestima).</p> <p>U VI Al finalizar la unidad el alumno/a ha de ser capaz de:</p> <p>a) Delimitar el individuo y el grupo.</p> <p>b) Diferenciar las metas individuales y grupales.</p> <p>c) Apreciar la influencia entre ambas.</p> <p>U VII Que cada alumno/a, individualmente sea capaz de explicar como las aptitudes, valores e intereses inciden en la formulación de los distintos objetivos de la carrera.</p> <p>U VIII Que el alumno/a sea capaz de enumerar las características físicas, intelectuales y emocionales que lo constituye.</p> <p>U IX Que el alumno/a sea capaz de identificar pautas de conducta que ha aprendido por la observación de actividades de otras personas.</p>	<p>U I Que el alumno/a sea capaz de identificar y priorizar las personas, instituciones y medios de comunicación que influyen en su vida.</p> <p>U II Que el alumno/a sea capaz de identificar qué actividades puede realizar solo y cuáles deben ser realizadas en grupo.</p> <p>U III El alumno/a debe ser capaz de:</p> <p>a) Describir sus sentimientos y comportamientos en una situación de grupo, diferenciando entre sus sentimientos y los de los demás.</p> <p>b) Analizar ciertos aspectos de cooperación para solucionar un problema en grupo.</p> <p>c) Contribuir a la solución de un problema grupal.</p> <p>U IV Que el alumno/a sea capaz de:</p> <p>a) Describir la comprensión de los sentimientos ajenos.</p> <p>b) Identificar este tipo de situaciones.</p> <p>c) Sentir empatía.</p> <p>U V Que el alumno/a sea capaz de:</p> <p>a) Identificar sus valores.</p> <p>b) Priorizarlos.</p> <p>c) Contrastarlos con los valores de los demás.</p> <p>U VI Que el alumno/a sea capaz de identificar y analizar cuatro momentos de su vida en los cuales haya vivido la confrontación, la discrepancia, la ambivalencia y algún mecanismo de defensa.</p> <p>U VII Que el alumno/a sea capaz de identificar diversos modos para facilitar las relaciones interpersonales.</p> <p>U VIII Que el alumno/a sea capaz de identificar una relación interpersonal que le gustaría desarrollar y describir los pasos necesarios para llevar a cabo el plan.</p>

Tabla nº 4. Objetivos que se pretenden conseguir en cada unidad del subprograma "Autoconocimiento"

1.2 Toma de decisiones

El segundo subprograma, "Toma de decisiones", que compone el programa TFP está dividido en tres niveles (Nivel I: 12-14 años; Nivel II: 14-16 años y Nivel III: 16-18 años). Con la realización de este subprograma se capacita al alumno/a en las habilidades de los modelos de toma de decisiones que incrementan su

capacidad según el nivel educativo al que se destina, de tal manera que los alumnos/as logran tomar decisiones acertadas a corto y a largo plazo y controlan anticipadamente su vida.

Cada uno de los niveles que compone este subprograma se estructura en las siguientes unidades que presentamos en el siguiente cuadro (Tabla nº5) :

Nivel I (12-14 años)	Nivel II (14-16 años)	Nivel III (16-18 años)
U I Algunas elecciones en la vida. U II Búsqueda de alternativas. U III Razones de las preferencias. U IV Identificación de destrezas de ocio. U V Cosas aprendidas dentro y fuera de la escuela. U VI Experiencias divertidas U VII Plan para aprender destrezas. U VIII Cinco fases del proceso de toma de decisiones.	U I Enumeración de las aficiones. U II Clasificación de las decisiones U III Abanico de posibilidades. U IV Cómo otras personas influyen en las decisiones. U V Aprender a tomar decisiones acertadas. U VI Revisión de proceso de toma de decisiones. U VII Aplicación de proceso de toma de decisiones. U VIII Selección de las decisiones futuras.	U I Distribución del tiempo. U II Análisis de los textos y los valores subyacentes. U III Identificación de los niveles de las decisiones. U IV Obstáculos para la toma de decisiones satisfactorias. U V Importancia de planificar las metas a largo plazo. U VI Diseño del proyecto de vida. U VII Ampliación de proceso de toma de decisiones. U VIII Construcción y evaluación del proyecto de vida.

Tabla nº5 . Secuenciación de las unidades que componen el subprograma "Toma de decisiones".

Con la realización de estas unidades se persigue que los alumnos/as alcancen los siguientes objetivos que se exponen en la Tabla nº 6.

Nivel I	Nivel II	Nivel III
U I Que sea capaz de entender que las elecciones se relacionen entre sí y de dar razones de sus elecciones.	U I Que el alumno/a sea capaz de comparar las actividades que le satisfacen y las que no le satisfacen y la razón de las mismas.	U I Que el alumno/a sea capaz de distribuir el tiempo que emplea en dormir, en la escuela, en hacer tareas en su casa y en divertirse y compararlo con la distribución del tiempo que hacen sus padres, hermanos y amigos.
U II Dada una tarea específica (en la escuela o en casa), el alumno/a debe ser capaz de encontrar tres maneras diferentes de realizar la tarea.	U II Que el alumno/a sea capaz de comparar y contrastar los tipos de decisiones que realiza en el entorno de su familia, de instituto y de las amistades.	U II Que el alumno/a sea capaz de: 1. Analizar los éxitos que han tenido en su vida en las diferentes edades. 2. Razonar por qué estas acciones fueron un éxito para él/ella. 3. Reflexionar sobre los valores subyacentes.
U III Que el alumno/a sea capaz de dar razones de sus preferencias en los deportes, alimentos, compras, programas de TV, o en las otras cosas que hace.	U III Que el alumno/a sea capaz de identificar tres acciones propias de su vida futura. 1. Identificar una acción futura de su vida educativa. 2. Identificar una acción futura de su vida profesional. 3. Identificar una acción futura de su vida personal.	U III Al final de esta Unidad el alumno debe ser capaz de: 1. Identificar los niveles de decisiones y el tipo de información requerida en cada nivel. 2. Valorar el factor tiempo en cada decisión. 3. Evaluar el coste de las decisiones 4. Apreciar el riesgo e incertidumbre que conlleva las decisiones.
U IV Lograr que el alumno/a sea capaz de identificar diversas destrezas de ocio, es decir, destrezas que practica en el tiempo libre, con su familia y amigos y que a él le gustaría aprender.	U IV Que sea capaz de tomar conciencia del grado de influencia que ejercen en sus decisiones sus: a) Padres y hermanos. b) Amigos. c) Profesores. d) Otras personas.	U IV Que el alumno/a sea capaz de: 1. Identificar los obstáculos internos en general de la toma de decisiones. 2. Identificar los obstáculos externos en general de la toma de decisiones. 3. Identificar los obstáculos internos/externos de la toma de decisiones. 4. Lograr el control de su vida.
U V Que el alumno/a sea capaz de identificar y describir una actividad que aprendió hace años en la escuela y fuera de la escuela (Por ejemplo nadar, montar en bicicleta, etc.) Y el grado de satisfacción que le ha producido.	U V Que sea capaz de aprender y asimilar el modelo de toma de decisiones de tres fases: 1. Identificar sus opciones y criterios. 2. Priorizar y comparar las diversas alternativas de acción. 3. Tomar decisiones acertadas.	U V Al final de la Unidad el alumno debe ser capaz de: 1. Tener claras las metas y objetivos que le puedan ayudar a tomar decisiones mejores. 2. Saber cómo tomar las decisiones que le ayuden a alcanzar sus metas.
U VI Que el alumno/a sea capaz de recordar tres actividades en las que tomó parte el año pasado y con las que haya disfrutado. Por ejemplo jugar con amigos, cuidar el jardín, etc.	U VI Que sea capaz de revisar el proceso de toma de decisiones de otra persona y formar un juicio valorativo sobre el mismo: 1. Identificar las opciones y criterios de M ^a Carmen. 2. Evaluar la proyección y comparación de los criterios de M ^a Carmen. 3. Explicar por qué M ^a Carmen tomó esa decisión. 4. Formular cuál habría sido tu decisión si la situación de M ^a Carmen la hubieses vivido tú.	U VI Que el alumno/a sea capaz de: 1. Formular metas educativas. 2. Formular metas profesionales. 3. Tomar conciencia del proyecto de vida de otros. 4. Formular metas personales. 5. Diseñar su propio Proyecto de vida.D
U VII Que el alumno/a sea capaz de desarrollar un Plan Personal que le permita aprender las destrezas de ocio en las que esté interesado.	U VII Que el alumno/a sea capaz de: 1. Delimitar los pasos de la toma de decisiones. 2. Valorar las decisiones que son importantes en su vida. 3. Aplicar las fases de la toma de decisiones mientras que éstas son importantes para él.	
U VIII Que el alumno/a asimile y aprenda un proceso de toma de decisiones de cinco fases.	U VIII Que el alumno/a sea capaz de enumerar tres decisiones importantes que deba tomar dentro del año próximo.	

Tabla nº 6. Objetivos que se pretenden conseguir con la realización de las unidades del subprograma "Toma de decisiones".

Nivel I	Nivel II	Nivel III
		U VII Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de dar los pasos necesarios de un buen proceso de toma de decisiones aplicando el modelo de siete fases: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la decisión. 2. Recopilar información. 3. Buscar alternativas. 4. Comparar alternativas. 5. Elegir una alternativa. 6. Actuar. 7. Evaluar los resultados. U VIII Al final de esta Unidad el alumno debe ser capaz de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la decisión. 2. Recopilar información. 3. Buscar alternativas. 4. Comparar alternativas. 5. Elegir una alternativa. 6. Actuar. 7. Evaluar los resultados.

Tabla nº 6. Objetivos que se pretenden conseguir con la realización de las unidades del subprograma "Toma de decisiones".

1.3 Exploración de la carrera profesional.

El tercer subprograma, "Exploración de la carrera profesional", que compone el programa TFP está destinado a alumnos/as de 12 a 18 años, dividido para ello en tres niveles (Nivel I: 12-14 años; Nivel II: 14-16 años; y Nivel III: 16-18 años). Este subprograma está destinado al entrenamiento de las estrategias para identificar las competencias y relacionarlas con las características de las ocupaciones; capacitar al alumno/a en la identificación de sus competencias profesionales, de las características de las ocupaciones y en la exploración de las familias ocupacionales elegidas. Se entrena al alumno/a en las estrategias de exploración de los factores que intervienen en las carreras, tales como la jerarquización de los valores ocupacionales, las destrezas de empleabilidad o los procesos laborales. Esta estrategias se dirigen a capacitarles para que integren sus competencias personales y profesionales con las características y los requerimientos de las familias ocupacionales.

Cada uno de los niveles que compone este subprograma de Exploración para la carrera Profesional se estructura en las siguientes unidades (Tabla nº 7)

Nivel I (12-14 años)	Nivel II (14-16 años)	Nivel III (16-18 años)
U I Ámbitos de las actividades y sus normas. U II Ocupaciones de los miembros de la familia. U III Recompensas no monetarias del trabajo. U IV Diferencias entre trabajos. U V Trabajos conocidos. U VI Los productos y su origen. U VII Bienes y servicios. U VIII Rol y función. U IX Fuentes de la educación. U X Ocupaciones para el futuro.	U I Cambios de trabajo. U II Entorno físico y actividades. U III Participación en responsabilidades de la comunidad. U IV Leyes y normas de convivencia. U V Empleo del tiempo libre. U VI Características físicas y ocupacionales. U VII Intereses profesionales. U VIII Satisfacción laboral y valores. U IX Identificación de las habilidades y las ocupaciones futuras.	U I Volumen de gastos e ingresos. U II Dedicación a las actividades de ocio. U III Información sobre el trabajo. U IV Interferencias en la consecución de objetivos educativos. U V Revisión de las habilidades adaptativas en el mundo del trabajo. U VI Ampliación de los valores ocupacionales. U VII Conocimiento de las habilidades adaptativas, transferibles y de contenido laboral. U VIII Relación entre las habilidades y las características de las ocupaciones. U IX Identificación de las características de las ocupaciones preferidas. U X Ocupaciones que merecen la pena explorar U XI Elaboración de un curriculum. U XII Preparación de la entrevista profesional. U XIII Simulación de la entrevista profesional

Tabla nº 7. Secuenciación de unidades que componen el subprograma de "Exploración de la carrera".

Así mismo, con la realización de estas unidades se persigue que los alumnos/as alcancen los siguientes objetivos(Tabla nº 8).

Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>U I Que el alumno/a sea capaz de distinguir:</p> <p>a) El carácter de las actividades que realiza en un día: biológicos, afectivos, de juego o lúdicos y de estudio o académicos.</p> <p>b) Identificar las normas correspondientes en cada ámbito.</p> <p>U II Que el alumno/a sea capaz de diferenciar la ocupación de los miembros de su familia por los instrumentos que usan.</p> <p>U III Que el alumno/a sea capaz de evaluar las recompensas no monetarias del trabajo.</p> <p>U IV Que el alumno/a sea capaz de diferenciar las características fundamentales de los distintos trabajos: trabajo interior, exterior, normal, trabajo con herramientas de papel y lápiz, trabajo con personas.</p> <p>U V Que el alumno/a sea capaz de describir las tareas de los trabajos de sus familiares.</p> <p>U VI Que el alumno/a sea capaz de identificar los productos que consume y su origen.</p> <p>U VII Que el alumno/a sea capaz de distinguir los bienes y servicios que se derivan de algunas ocupaciones.</p> <p>U VIII Que el alumno/a sea capaz de diferenciar entre el papel de cada trabajador y algunas de las funciones más importantes que realiza.</p> <p>U IX Que el alumno/a sea capaz de identificar las fuentes de la Educación y la forma en que las utiliza, especificando también lo que le aportan.</p> <p>U X Que el alumno/a sea capaz de identificar las aspiraciones ocupacionales de forma tentativa y recoger material sobre una ocupación que cree ahora que desea hacer el día de mañana.</p>	<p>U I Que el alumno/a sea capaz de distinguir entre: trabajo, ocupación, cambio de puesto de trabajo y carrera.</p> <p>U II Que el alumno/a sea capaz de identificar las actividades de ocio que se relacionan con el entorno físico.</p> <p>U III Que el alumno/a determine las actividades en las que puede participar en su Comunidad.</p> <p>U IV Que el alumno/a logre exponer cómo las normas y las Leyes protegen a todos los ciudadanos y valorar la importancia del respeto a los demás.</p> <p>U V Que el alumno/a compare las actividades de ocio de una persona cualquiera (él mismo/a) y lo que realmente le gustaría y que intente encontrar una razón para tal discrepancia.</p> <p>U VI Que cada alumno/a, individualmente sea capaz de explicar la presencia y ausencia de algunas características físicas que influyen en las elecciones de carrera que esa persona hace (por ejemplo, una persona que no tolera las alturas, probablemente no pueda llegar a ser un trabajador de la construcción).</p> <p>U VII Que el alumno/a sea capaz de averiguar qué ocupaciones despiertan más su interés.</p> <p>U VIII Que el alumno/a sea capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar si prefiere trabajar con cosas, personas o ideas. 2. Valorar si prefiere trabajar fuera o dentro de casa. 3. Evaluar el grado de reconocimiento y auto-estima que busca en el trabajo. <p>IX Que el alumno/a sea capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las habilidades de la personalidad, las transferibles a varias ocupaciones y las referidas al contenido de trabajo 2. Relacionar las habilidades con las ocupaciones futuras. 	<p>U I Que el alumno/a sea capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer la relación de gastos necesarios para vivir, según se viva en familia, solo, o se esté casado y con algún hijo. 2. Calcular el volumen de ingresos que tiene que hacer frente a los gastos. <p>U II Al final de esta Unidad el alumno/a debe ser capaz de saber el dinero que se gasta en actividades de ocio, el tiempo que le dedica y las facilidades que tiene para hacer diversas actividades en su tiempo libre.</p> <p>U III Que el alumno/a sera capaz de reunir información acerca de los derechos, las condiciones de trabajo, características del trabajador/a, recompensas, perspectivas de empleo y preparación requerida de los 3 trabajos que tengan que ver con sus metas ocupacionales.</p> <p>U IV Que el alumno/a sea capaz de identificar los factores específicos que pueden interferir en el logro de sus objetivos educativos.</p> <p>U V Que el alumno/a sea capaz de conocer mejor sus rasgos personales que constituyen las llamadas habilidades adaptativas en los trabajos.</p> <p>U VI Que el alumno/a sea capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar conciencia de la importancia de los valores ocupacionales. 2. Establecer su propia jerarquía axiológica ocupacional. <p>U VII Al fina de la unidad el alumno/a debe tener un buen conocimiento de las propias habilidades adaptativas, transferibles y de contenido laboral.</p> <p>U VIII Que el alumno/a sea capaz de relacionar algunas habilidades con diversas ocupaciones. De esta forma se pretende ampliar la visión del alumno sobre sus posibilidades ocupacionales en las diferentes estructuras o niveles.</p> <p>U IX Que el alumno/a identifique las características que le gustaría que tuvieran sus ocupaciones preferidas.</p> <p>U X Que el alumno/a sea capaz de seleccionar tres ocupaciones posibles en razón del interés que despiertan en él</p>

Tabla nº 8. Objetivos que se pretenden conseguir en cada unidad el subprograma "Exploración de la carrera".

1.4 Planificación y gestión de la carrera.

El último subprograma que compone el programa , "Planificación y gestión de la carrera", está destinado a alumnos/as de 14 a 18 años, estructurado sólo en dos niveles Nivel II: 14-16 años; y Nivel III: 16-18 años. Cada uno de los

niveles que componen este subprograma se estructura en las siguientes unidades (Tabla nº 9).

Nivel II (14-16 años)	Nivel III (16-18 años)
U I La educación obligatoria y la preparación para el trabajo. U II Requerimientos de la formación. U III Formación ocupacional y acceso al empleo. U IV Características de la educación post-obligatoria. U V Capacitación ocupacional a través de la formación profesional. U VI Preparación de las ocupaciones a través de las modalidades de Bachillerato. U VII Planificación de las metas en el nivel de mi formación futura. U VIII Relación entre las áreas de aprendizaje y las familias ocupacionales. U IX Resumen de los requerimientos de la preparación de la carrera. U X Selección de la familia ocupacional y de las ocupaciones preferidas.	U I Educación y formación permanente. U II Planificación del nivel de formación. U III Capacitación ocupacional a través de la formación profesional de grado superior. U IV Localización de la enseñanza secundaria post-obligatoria. U V Acceso a las carreras universitarias y superior. U VI Planificación de la formación superior. U VII Más allá de la relación entre las áreas de aprendizaje y las familias ocupacionales: los requerimientos de las ocupaciones. U VIII Diseño tentativo de mi programa de formación. U IX Selección de la familia ocupacional y de las ocupaciones preferidas. U X Diseño de plan de carrera. U XI Organización de la información para buscar trabajo. U XII Satisfacción en el trabajo y superación de los conflictos. U XIII El éxito en la carrera profesional. U XIV Integración de plan de carrera profesional en el proyecto personal de vida.

Tabla nº 9. Secuenciación de unidades que componen el subprograma "Planificación de la carrera".

Por último, señalar que con la realización de estas unidades (Tabla nº10) se pretenden conseguir los siguientes objetivos (Tabla nº 11)

Nivel II	Nivel III
U I Que el alumno/a sea capaz de enumerar las características que definen los niveles educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de Primer y Segundo Ciclo.	U I Que el alumno/a contraste/compare los tipos de Educación y formación que las personas podrían solicitar y recibir a los 16, 20, 30, 40, 50 y 65 años.
U II Que el alumno/a sea capaz de: 1. Exponer las ventajas e inconvenientes que para él/ella tiene la formación de la ESO, la formación en el puesto de trabajo, de las Escuelas Taller y de la Educación Secundaria Post-Obligatoria. 2. Enumerar las características generales de la Formación Profesional. 3. Valorar sus conocimientos, habilidades, tiempo de dedicación, coste económico y recompensas futuras de la ESO y de la Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria.	U II Que al final de la Unidad el alumno/a sea capaz de planificar el nivel educativo en el que quiere formarse de un modo realista, es decir, especificando los problemas que ha de resolver y las estrategias que pueda emplear para resolverlos.
U III Que el alumno/a, individualmente, sea capaz de: 1. Determinar los factores que definen las formaciones ocupacionales. 2. Enumerar una lista de ocupaciones que requieren entrenamiento en la Empresa. 3. Enumerar una lista de ocupaciones que requieran los Programas de Formación Ocupacional. 4. Enumerar una lista de ocupaciones que requieran la preparación en las Escuelas Taller o Casas de Oficio.	U III Que al final de la Unidad el alumno/a sea capaz de: 1. Enumerar algunas características de la Formación Profesional específica de grado superior. 2. Valorar tus preferencias y habilidades económicas para continuar tu formación por esta vía. 3. Determinar las titulaciones de Formación Profesional específica de grado superior correspondientes a cada familia profesional. 4. Establecer tu lista de estudios preferentes y razonar tus preferencias.
U IV Que el alumno/a sea capaz de distinguir entre los rasgos que definen la ESO y la secundaria post-obligatoria.	U IV Que el alumno/a sea capaz de:
U V Que el alumno al final de la Unidad sea capaz de: 1. Enumerar algunas características de la Formación Profesional. 2. Valorar sus preferencias y posibilidades económicas para continuar su formación profesional. 3. Determinar las titulaciones correspondientes a cada familia profesional. 4. Establecer su lista de módulos preferentes y razonar sus preferencias.	1. Identificar las Instrucciones de Enseñanzas Secundarias Post-Obligatorias de su provincia, ciudad, y/o distrito municipal que más le interese. 2. Determinar si por sus variables podría asistir a ellas.
U VI Que el alumno/a sea capaz de: 1. Enumerar las características que distinguen el Bachillerato. 2. Seleccionar la modalidad de Bachillerato que está más de acuerdo con sus calificaciones anteriores, sus preferencias o gustos, sus posibilidades económicas y su futuro camino. 3. Hacer un listado de las ocupaciones y empleos a los que puede acceder al terminar la modalidad elegida.	U V Al finalizar la Unidad debe ser capaz de: 1. Enumerar las características que condicionan el acceso a la Universidad. 2. Conocer las carreras universitarias en relación con las opciones de Bachillerato. 3. Conocer las características de la prueba de acceso a la Universidad.
U VII Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de: a) Planificar las metas del nivel de formación que desea alcanzar en el futuro. b) Reflexionar sobre los problemas que se le pueden presentar y las soluciones que puede darles.	U VI Al final de la Unidad el alumno debe ser capaz de: 1. Enumerar las características que diferencian los estudios universitarios de grado medio y superiores. 2. Relacionar las modalidades comunes entre los estudios universitarios medios y superiores. 3. Elaborar un cuadro con los cursos de acceso para pasar de las Escuelas Universitarias a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores. 4. Planificar su formación superior y elegir los tipos de ocupaciones que quiere hacer al terminar sus estudios superiores.
U VIII Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de: a) Definir las áreas de aprendizaje que prefiere y las que le resultan más fáciles. b) Relacionar las áreas de aprendizaje con las ocupaciones.	U VII Que el alumno/a sea capaz de: 1. Distinguir entre las áreas de aprendizaje para las que tiene facilidad y la que prefiere. 2. Relacionar las áreas de aprendizaje con las familias profesionales. 3. Valorar los conocimientos previos, habilidades, tiempo de dedicación, posibilidades económicas y cualificaciones profesionales de las ocupaciones que más le interesen

Tabla nº 10. Objetivos que se pretende conseguir con la realización de las unidades del subprograma "Planificación y gestión de la carrera".

Nivel II	Nivel III
<p>U IX Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de:</p> <p>a) Establecer las tres ocupaciones o profesiones que más le interesen.</p> <p>b) Relacionar el propio conocimiento de sí mismo/a con la planificación de los tipos de programas de formación que prefiere.</p> <p>c) Planificar de un modo realista la carrera que ha decidido.</p> <p>U X El alumno al final de la Unidad debe ser capaz de identificar las tres familias ocupacionales y las dos ocupaciones de cada una que más le interesan, y en las que cree que puede obtener una mejor preparación.</p> <p>U XI Que el alumno/a sea capaz de elaborar un Curriculum sencillo.</p> <p>U XII Que el alumno/a sea capaz de obtener cierta habilidad para desarrollar la técnica de la entrevista con vistas a conseguir un trabajo.</p> <p>U XIII Que el alumno/a sea capaz de realizar, individualmente, una entrevista de trabajo, a través de la técnica de rol playing de una ocupación específica en la que esté interesado.</p>	<p>U VIII Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Priorizar las tres ocupaciones que más le interesen 2. Relacionar el conocimiento de sí mismo/a con la planificación tautiva de tres programas de formación preferidos. 3. Planificar de un modo realista la formación futura que haya decidido hacer. <p>U IX Al final de la Unidad el alumno/a debe identificar el grupo ocupacional y los tres tipos de ocupaciones que más le interesen y para los que cree que puede obtener una mejor preparación.</p> <p>U X Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el grado de conocimiento personal que posee. 2. Apreciar sus valores e intereses ocupacionales. 3. Evaluar su clase social y su impacto en su afán de lograr un nivel de formación ocupacional. 4. Evaluar su motivación para la carrera. 5. Identificar las etapas de la carrera. 6. Relacionar su papel de trabajador con otros de su vida. 7. Valorar los factores de las organizaciones que afectan al desarrollo de la carrera. <p>U XI Que el alumno/a sea capaz de elegir un método de organización de la información a la hora de buscar trabajo.</p> <p>U XII Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de afrontar los cambios que se presenten en la Carrera Profesional sin frustración.</p> <p>U XIII Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar hábitos y habilidades interpersonales laborales. 2. Conocer las características de una comunicación efectiva en el trabajo. 3. Tomar conciencia de las distintas funciones profesionales según los cargos y responsabilidades laborales. 4. Disponer de las habilidades necesarias para tener un éxito en la Carrera Profesional. <p>U XIV. Al final de la Unidad el alumno/a debe ser capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer metas de estudio o trabajo para los próximos años, dentro de sus posibilidades. 2. Diseñar un Plan de Carrera Profesional coherente con el estilo personal e integrado en el Proyecto de Vida.

Tabla nº 11. *Objetivos que se pretende conseguir con la realización de las unidades del subprograma "Planificación y gestión de la carrera".*

2. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

2.1. Exploración y gestión de la carrera.

2.1.1 Análisis del módulo "Exploración de la carrera profesional " en sus tres niveles. Referido a las actividades de los alumnos y alumnas.

El subprograma "Exploración de la carrera profesional" del programa "Tu futuro profesional" pretende que el alumno/a se familiarice con el vocabulario utilizado

en el estudio de las carreras y despertar el interés por el mundo laboral, así como proporcionarles un conocimiento mínimo de los trabajos, sus recompensas, roles, funciones y su preparación capacitándoles en las habilidades exploratorias y constructivas de la Carrera Profesional.

Con la finalidad de que el alumnado adquiera los contenidos necesarios el profesorado realizará las actividades necesarias para que los/as alumnos/as al final de cada uno de los niveles sepan definir con sus propias palabras:

Nivel I.: trabajo, análisis de trabajo, ocupación, profesión, elección ocupacional, profesional, carrera

Nivel II: trabajo, ocupación, profesión, profesional, ocupaciones profesionales, elección ocupacional, carrera, valores, valores ocupacionales, satisfacción laboral, intereses profesionales, competencias, habilidades laborales, habilidades adaptativas, habilidades transferibles.

Nivel III: trabajo, adaptación ocupacional, clasificación ocupacional, descripción ocupacional, descripción del trabajo, estructura ocupacional, grupo o familia ocupacional, prestigio ocupacional, valores, valores ocupacionales, competencias, habilidades ocupacionales.

Este subprograma ayuda al alumnado a conocer las características de los puestos de trabajo a los que en un futuro podrá acceder. Habrá de poner fantasía y creatividad imaginándose situaciones que no ha vivido y también habrá de esforzarse para desarrollar habilidades de exploración y anticipación que se le indican en cada unidad. A lo largo de las unidades de este módulo se pretende que el alumno/a alcance un conocimiento operativo de los factores que intervienen en el trabajo y que contribuyen a que ellos en su día hagan elección correcta y estén satisfechos con lo que hagan. Se les hará ver que la clave de la exploración de la carrera está en ellos, en que sepan identificar sus intereses profesionales, los valores que pretenden alcanzar a través del trabajo, las habilidades que poseen y las que han de poner en práctica en su futuro trabajo.

Con la realización de este subprograma se pretenden conseguir los siguientes objetivos (Tabla nº 12):

Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>1. Distinguir el carácter de las actividades que realiza en un día (biológicas, afectivas, lúdicas, académicas) e identificar las normas correspondientes a cada ámbito.</p> <p>2. Describir los trabajos de los miembros de su familia y dibujarlos, resaltando si trabajan con las manos, herramientas, papel y lápiz, dentro de un local o fuera, en la calle.</p> <p>3. Enumerar las recompensas que proporciona el trabajo, muchas de las cuales no son monetarias.</p> <p>4. Diferenciar las ocupaciones entre sí de acuerdo a aspectos como que el trabajo requiera hacerse dentro de un local o en el exterior, que sea manual, exija herramientas o baste con utilizar el lápiz y el papel, se dirija fundamentalmente a las personas, etc.</p> <p>5. Describir las tareas de los trabajos conocidos.</p> <p>6. Enumerar los bienes y servicios que se derivan de cada ocupación.</p> <p>8. Diferenciar entre el rol o papel de cada trabajador/a y las funciones o tareas que realiza.</p> <p>9. Identificar campos o fuentes de la educación, puesto que se recibe no sólo en la escuela sino en otros lugares, asociaciones y grupos.</p> <p>10. Identificar las aspiraciones ocupacionales de forma tentativa y recoger materiales sobre las ocupaciones que ahora desean hacer el día de mañana.</p>	<p>1. Tener un concepto claro de lo que es trabajo, la ocupación, los cambios de puesto e trabajo y la carrera.</p> <p>2. Apreiciar la influencia del entorno físico en las actividades que se pueden realizar.</p> <p>3. Ampliar las actividades hacia la participación comunitaria.</p> <p>4. Conocer las leyes y normas que los organismos sociales formulan para proteger a los demás en la conveniencia y en la vida profesional.</p> <p>5. Determinar las cosas que les gusta hacer en el tiempo libre.</p> <p>6. Ser consciente de la influencia de la presencia o ausencia de algunas características físicas en las elecciones de carrera que hace una persona.</p> <p>7. Exponer sus intereses profesionales.</p> <p>8. Jerarquizar los valores ocupacionales que influirán en una honda satisfacción laboral.</p> <p>9. Identificar sus habilidades y competencias.</p>	<p>1. Valorar los gastos e ingresos cotidianos.</p> <p>2. Evaluar las actividades de ocio, el tiempo que dedica y el gasto que conlleva.</p> <p>3. Obtener información sobre las condiciones, características, preparación, recompensas, etc de los tres tipos de trabajo que más le interesen.</p> <p>4. Determinar los factores que pueden interferir sus objetivos educativos.</p> <p>5. Revisar las habilidades adaptativas para el trabajo.</p> <p>6. Tomar conciencia de la importancia de los valores ocupacionales y establecer la propia jerarquía axiológica ocupacional.</p> <p>7. Profundizar en el conocimiento de las habilidades adaptativas, transferibles y de conocimiento laboral.</p> <p>8. Relacionar sus competencias y las características de las ocupaciones.</p> <p>9. Identificar las características que le gustaría que tuvieran sus ocupaciones preferidas.</p> <p>10. Seleccionar tres ocupaciones posibles en base a las características y el grado de interés que despierta en el alumno.</p>

Tabla nº 12. Objetivos del subprograma Exploración de la carrera según los Niveles de aplicación(I,II,III).

2.1.2 Análisis del módulo "Exploración de la carrera" en sus tres niveles. Referido a las actividades del profesor y de la profesora.

La función principal del profesor/a tutor/a es la de servir de guía y de agente motivador en la sistematización de las informaciones que los/as alumnos/as

expresen y realicen sobre sí mismos y sobre los demás. Ha de asegurarse de que comprenden los conceptos básicos de cada unidad y de que saben definirlos con sus propias palabras. Para conseguir los objetivos que pretende este subprograma el profesor/a tutor/a crea un ambiente distendido en el grupo clase y en los grupos que se organicen sobre las diversas sesiones de los diferentes niveles que componen el subprograma. Así mismo, deben evaluar el logro de los objetivos de cada unidad a través de los protocolos que se adjuntan que pretenden verificar el nivel de interés y participación de los/as alumnos/as, la dinámica establecida, el grado de funcionamiento de los grupos y la capacidad de las informaciones proporcionadas. También pueden pedir la opinión de los/as alumnos/as sobre la conveniencia o no de las actividades propuestas. En relación a esto, podemos decir que es tarea del profesor/a tutor/a evaluar (con la ayuda de protocolo) primero, unidad por unidad y mediante escalas tipo Likert: la consecución de los objetivos de la unidad, las actividades, el grado de dominio de los conceptos básicos y contenidos; el funcionamiento del grupo; los recursos utilizados; la implicación del alumnado; el grado de adecuación de la duración de la actividad; la secuenciación; el número de miembros que componen los pequeños grupos y la temporalización. Al mismo tiempo, se le ofrece la posibilidad de evaluar cualitativamente que mejoraría respecto a los objetivos, los contenidos y conceptos; las actividades, organización y funcionamiento del grupo; material seleccionado; implicación personal, participación del alumnado o cualquier otro aspecto a destacar. Una vez aplicado todo el Módulo, se procede a evaluar el interés suscitado en el alumnado por la actividad; el grado de consecución de los objetivos, el nivel de satisfacción respecto a la adquisición de conceptos básicos; la claridad de las experiencias y ejemplos; el interés de las actividades, lecturas y hojas de trabajo; el grado de información que ha obtenido el alumno/a; el nivel de participación del grupo (tanto de manera individual, como grupal); la satisfacción de los recursos empleados y la utilidad que supone para el alumno/a de cara a su transición a la vida profesional. Se le pide así mismo, que describa cualitativamente los efectos que ha producido en el alumnado (positivos o negativos), así como cualquier sugerencia en cuanto a los objetivos, conceptos básicos y contenidos; actividades; lecturas; hojas de trabajo; trabajo individual; trabajo en pequeño grupo; trabajo en clase; etc.

2.2 Planificación y gestión de la carrera (Módulo IV)

2.2.1 Análisis del módulo "Planificación y gestión de la carrera" en sus dos niveles. Referido a las actividades de los alumnos y las alumnas.

El subprograma "Planificación y Gestión de la Carrera Profesional" del Programa de Orientación y Educación para la carrera "Tu futuro profesional" persigue familiarizar a los/as alumnos/as con el estudio de las carreras, despertar su interés por el mundo laboral, así como proporcionarles un conocimiento mínimo de los diferentes trabajos, sus recompensas, roles, funciones y una preparación y capacitación en las habilidades para gestionar sus futuros laborales.

Al hacer este módulo, el alumno/a debe partir de los conocimientos adquiridos en los diferentes módulos en: autoconocimiento, proceso de toma de decisiones y exploración de las carreras profesionales. Por ello, conviene que el profesor/a tutor/a recuerde los conceptos básicos y los logros alcanzados en los módulos anteriores.

De acuerdo con Repetto (1999: 169), el objetivo general de este Módulo IV, reside en capacitar al alumno/a para diseñar su formación y anticipar, lograr y desarrollar su trabajo futuro. Planificar el programa educativo y/o formativo adecuado para cada alumno/a dentro de su mundo, es una de las cuestiones claves de la Orientación de las Carreras. Ahora bien, el plan formativo de cada alumno/a ha de adecuarse a sus conocimientos previos, sus habilidades, intereses y valores ocupacionales sin olvidar sus posibilidades económicas, las características y requerimientos de los trabajos y las perspectivas de la demanda de empleo.

En relación a los contenidos y conceptos, el profesor/a tutor/a realizará las actividades necesarias para que los/as alumnos/as distingan y sepan definir con sus propias palabras los siguientes conceptos básicos:

Nivel II: carrera; desarrollo de la carrera; informes de la carrera; empleo; empleado; competencias; orientación para la transición de la escuelas para la vida activa, y ocupación.

Nivel III: carrera; carrera (en términos estructurales); desarrollo de la carrera; informes de la carrera; empleo; empleado; competencias; orientación para la transición de la escuela a la vida activa.

A lo largo de las actividades del Módulo IV, se pretende que el alumno/a alcance un conocimiento operativo sobre los factores que intervienen en el trabajo y que contribuyen a que en su día decidan correctamente y estén satisfechos con lo que hagan en su trabajo correspondiente.

Respecto a los objetivos de este Módulo de Planificación y Gestión de la carrera este subprograma está dividido en dos niveles: Nivel II y Nivel III. A lo largo de la realización de estos niveles el alumno/a será capaz de (Tabla nº 13 , pág. 132).

El programa está diseñado para combinar el trabajo individual y en pequeños grupos con puestos en común con el grupo clase. Para los pequeños grupos se elegirá un moderador o secretario. Se hará ver a los alumnos/as que la preparación y gestión de la carrera se logrará a través de su reflexión personal y de la información que les proporcionarán sus compañeros/as.

En cuanto a la evaluación, al finalizar las unidades, los alumnos/as harán un resumen de lo aprendido y rellenarán la Valoración de la Unidad.

2.2.2 Análisis del módulo "Planificación y gestión de la carrera" en sus dos niveles. Referido a los profesores y las profesoras.

La función principal del profesor/a tutor/a es la de servir de guía y de agente motivador en la sistematización de las informaciones que los/as alumnos/as dan sobre sí mismos y sobre los demás. Ha de asegurarse de que comprendan los

conceptos básicos del Módulo y de que saben definirlos con sus propias palabras. Así mismo, debe evaluar el logro de los objetivos de cada unidad a través de los protocolos que se adjuntan que pretenden verificar el nivel de interés y participación de los/as alumnos/as, la dinámica establecida, el grado de funcionamiento de los grupos y la calidad de las informaciones proporcionadas. También debe pedir la opinión de los/as alumnos/as sobre la conveniencia o no de las actividades propuestas.

Nivel II	Nivel III
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enumerar las características que diferencian los niveles educativos de la Educación Obligatoria como preparación básica para cualquier trabajo que deseen hacer. 2. Evaluar los requerimientos de la preparación del trabajo según exija una Educación Secundaria Obligatoria o Post-Obligatoria. 3. Valorar los programas de Formación Ocupacional como preparación laboral inmediata. 4. Delimitar las características de la Educación Secundaria Post-Obligatoria. 5. Valorar la formación para el trabajo que proporciona la Formación Profesional. 6. Determinar la preparación básica de las carreras que proporcionen las distintas modalidades de Bachillerato. 7. Planificar metas de formación futura teniendo en cuenta los problemas a los que hay que enfrentarse. 8. Relacionar las áreas de aprendizaje con las ocupaciones. 9. Establecer las tres ocupaciones que despiertan más interés personal y relacionar el propio conocimiento de sí mismo con la planificación de la formación preferida. 10. Seleccionar una familia ocupacional y las ocupaciones preferidas. 11. Elaborar un curriculum. 12. Preparar una entrevista de búsqueda de empleo. 13. Simular una entrevista profesional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contrastar/comparar los tipos de Educación y Formación que las personas pueden solicitar y recibir a lo largo de su vida. 2. Planificar el nivel educativo en el que quiere formarse. 3. Distinguir entre las áreas de aprendizaje que existen y relacionarlas con las ocupaciones. 4. Reseñar las características de la Formación Profesional. 5. Identificar los centros e instituciones de Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria de la zona y provincia. 6. Conocer el acceso a la Universidad. 7. Distinguir entre los Estudios Universitarios de grado Medio y los Superiores. 8. Planificar de un modo realista la carrera que el alumno haya decidido hacer. 9. Identificar el grupo ocupacional y los tres tipos de ocupaciones que más les interesen y para los que cree que puede obtener una mejor preparación. 10. Identificar el grado de conocimiento personal que posee y apreciar sus valores e intereses ocupacionales. 11. Elegir el método más apropiado de organización de la información a la hora de buscar trabajo. 12. Afrontar los cambios que se le presenten sin frustración. 13. Reflexionar acerca de los hábitos y habilidades adaptativas para el éxito en la carrera. 14. Lograr integrar con flexibilidad el Plan de Carrera en el proyecto Personal de Vida.

Tabla nº 13. Objetivos del subprograma Planificación y Gestión de la carrera según los Niveles de aplicación (II yIII).

3. SÍNTESIS RESPECTO A LA METODOLOGÍA DEL PROGRAMA TFP.

El análisis de las características metodológicas más significativas de este programa para así explicar las condiciones que requiere el desarrollo del mismo puede resumirse en los siguientes puntos:

1º La metodología utilizada en el programa de educación para la carrera TFP es eminentemente activa y participativa, el sujeto participa a lo largo de los cuatro subprogramas (autoconocimiento, toma de decisiones, exploración para la carrera y planificación y gestión de la carrera) realizando en las distintas unidades que componen estos módulos actividades escritas, cuestionarios abiertos y cerrados, debates y discusiones...) Destaca el hecho de la importancia concedida a la expresión oral, diálogo, debates, opiniones personales y consensos grupales, creación de conflictos cognitivos y resolución de problemas que favorecen el desarrollo de la capacidad intelectual y a su vez potencia la madurez vocacional del sujeto.

2º Simplicidad de los instrumentos mediáticos: No precisa la utilización de medios audiovisuales complejos, tan sólo la utilización del cuadernillo del profesor/a y del cuadernillo del alumno/a es suficiente para desarrollar en el alumno/a habilidades y estrategias necesarias para que el discente se conozca a sí mismo, se entrene en la toma de decisiones, explore las diferentes carreras y así, planificar su proyecto personal de vida.

3º Permite un enfoque multidisciplinar en su aplicación. La estructura y el diseño del programa permite que a lo largo de su desarrollo se puedan incluir el tratamiento de temas transversales (igualdad entre los sexos, educación para la paz y la no violencia, educación para la salud, educación vial,...etc). Estos temas fluyen de forma natural a lo largo de las distintas unidades que componen los cuatro subprogramas y permiten desarrollar en el aula con los/as alumnos/as temáticas, que si bien pueden abordarse con otras áreas curriculares puede afirmarse también que este programa responde a la filosofía de la transversalidad.

4º Proporciona un enriquecimiento lingüístico propio del área de educación para la carrera. La aplicación de cualquier módulo del programa TFP, amplía considerablemente el vocabulario; algunos términos son conocidos, otros ampliados y profundizados a la hora de estudiar las carreras, a la vez que permite realizar actividades en las que los/as alumnos/as puedan definir y completar con sus propias palabras.

5º Facilidad en la preparación y utilización por parte del profesorado del programa . La aplicación de este programa aunque requiere por parte del tutor/a y orientador/a una seria preparación, la aplicación en sí no requiere de ninguna formación específica , pero el tutor/a debe entrenarse en las sesiones preparatorias que incluyan la explicación de la estructura y contenidos del programa y el asesoramiento del Departamento de Orientación, para que el profesor/a tutor/a lo aplique y despierte en el alumno/a el autoconocimiento, adiestramiento en la toma de decisiones, el interés por el mundo laboral, proporcionando un conocimiento mínimo de los diferentes trabajos, capacitando a los alumnos/a de las habilidades exploratorias, y consiguiendo al mismo tiempo que los demás profesores/as impregnen las áreas curriculares de educación para la carrera.

Si aplicamos los principios básicos según Álvarez et al. (1992:19) que un programa de orientación vocacional debe cumplir, al TFP, nos encontramos que cumple todos ellos. Así, es considerado que un programa de orientación vocacional debe sustentarse en los siguientes principios básicos:

1. La institución debe de dar respuesta a las demandas del alumnado, la familia y sociedad.
2. La orientación supone un proceso de aprendizaje.
3. Es un proceso sistemático enmarcado en un proceso amplio y no un hecho puntual.

4. Es necesaria la colaboración de la institución , los padres y madres, el alumno/a y el entorno.
5. Las actividades se enmarcan de una manera interdisciplinar, relacionadas en el currículum escolar.
6. Ha de potenciar la autonomía y la actividad del alumno/a.
7. Ha de tener en cuenta los factores del desarrollo evolutivo y las características de cada alumno/a: personales, familiares y sociales.
8. Desarrollar la actividad supone por parte del alumno/a un largo proceso que implica un aprendizaje por descubrimiento.
9. La elección escolar-profesional es una decisión personal del alumno/a.

En síntesis, podemos decir que el Programa TFP promueve en el alumno/a una elección eficaz, la capacitación para conseguir la autonomía en su propia autoorientación, aunque con las consiguientes diferencias individuales. Consiste básicamente en ofrecer al individuo un máximo de facilidades que le permitan valorar y actualizar sus preferencias y le conduzcan a formular libremente su decisión personal en relación a sus planes y proyectos. El proceso de toma de decisiones ha de ser efectuado esencialmente por el alumno/a; para ello es necesario que el individuo integre la representación que posee del mundo sociolaboral y la representación que tiene de sí mismo. En opinión de Álvarez et al. (1992:17) , las tareas para un desarrollo óptimo de la madurez vocacional debería estar centrada en: exploración y conocimiento de sí mismo y conocimiento del mundo laboral, y a todas estas tareas responde el TFP.

CAPÍTULO V

La infusión curricular del programa TFP en la enseñanza secundaria como modalidad de la educación para la carrera en el sistema educativo español

1. LA INFUSIÓN CURRICULAR. CARACTERÍSTICAS DE LA INFUSIÓN CURRICULAR.

Hasta los años setenta el papel de la orientación profesional en el currículum escolar era más bien pasivo y reactivo. La orientación profesional funcionaba como un conjunto de pruebas respondiendo al modelo de rasgos y factores o como una externa información profesional o como servicio administrativo, que hacían de esta materia un aspecto marginal y periférico. Solamente una vez reconocida la importancia de la orientación, se fue admitiendo que podía jugar un significativo papel en el debate del currículum escolar. A finales de los setenta se dieron varias situaciones que favorecieron el desarrollo de la orientación profesional en los ámbitos escolares y el nacimiento de lo que vino a denominarse educación para la carrera. En esos momentos se pudieron detectar los siguientes aspectos:

- A) La organización escolar y los contenidos curriculares produjeron efectos y derivaciones hacia el mundo del trabajo. La orientación profesional inició tácticas evaluadoras de lo que era funcional o no lo era en los servicios orientadores y surgieron las oportunas modificaciones.
- B) Los efectos de la orientación se empezaron a evaluar desde la perspectiva de la toma de decisiones, que si bien en un primer momento se limitó al campo académico, en una segunda fase, llegó a tener consecuencias profesionales. La orientación tenía algo que decir a cerca de la madurez de los jóvenes para tomar decisiones, y para ayudar a conseguir que las consecuencias de la elección profesional fueran lo menos restrictivos posible
- C) La orientación profesional fue considerada un proceso evolutivo que podía equipar a los estudiantes con aquellos conceptos, información y habilidades necesarias para tomar decisiones con un estilo secuencial. Ese enfoque iba acercándose a una concepción esencialmente educativa y a merecer un puesto predominante en el currículum escolar.

En nuestro país, salvo excepciones también la orientación profesional se ha limitado al diagnóstico y/o la información profesional. Dos aspectos que no son ni suficientes ni efectivos para cubrir las necesidades de nuestros/as alumnos/as en los campos académico y laboral. Así, cuando el diagnóstico psicométrico en un centro educativo constituye la base de la orientación profesional, ésta presenta grandes sesgos y limitaciones, siendo realmente la principal objeción la intencionalidad finalista-productivista que pretende acomodar a cada individuo a la profesión o estudios que más acorde estén con sus aptitudes, destrezas, habilidades, intereses del momento, etc. Esta filosofía puede desembocar en intervenciones contraproducentes de dudosa potencialidad educativa. Desde la perspectiva de los/as educadores/as, este tipo de diagnóstico podría sernos útil para saber a qué aspectos de cada individuo sería necesario prestar atención. Pero también, en contra de esto podemos alegar que cuando el orientador/a se ve en la necesidad de encaminar a los alumnos/as para que se decidan académicamente, lo que pretende es que el alumno/a decida acertadamente sobre su futuro inmediato. Pero si tanto orientadores/as, como tutor/a y profesores/as hubiésemos llevado a cabo una orientación continua e integrada en el currículum, ésta constituiría un proceso en el que los alumnos/as tendrían los datos y la madurez suficiente para decidir autónomamente, cumpliendo así los profesionales su misión de orientar y no la de prescribir puntualmente en un momento crítico precipitados por la presión de los padres/madres y los alumnos/as que presos del sistema social, tienen necesidad de tomar decisiones importantes, para las que no cuentan en muchos casos con la información ni madurez suficiente. El fallo está en esperar hasta el último momento para tratar sobre el futuro profesional de los alumnos/as, convirtiendo la orientación en una situación puntual en detrimento de un enfoque procesual y continuo integrado en los currícula escolares como una labor educativa, que es lo que se requiere en el momento actual.

Por otro lado, la principal aportación del movimiento de educación para la carrera a la educación y orientación socio-laboral, es la potenciación de la integración de la educación socio-laboral dentro del marco curricular y dentro del contexto escolar. El interés despertado en los últimos tiempos por el movimiento de

educación para la carrera ha propiciado la elaboración de diferentes modelos y programas de desarrollo socio-laboral, integrados principalmente ya desde la enseñanza primaria, continuando también en la secundaria. Frente a los modelos de diseño de programas por adicción, se ha desarrollado el modelo por infusión, se trata básicamente de integrar temas sociolaborales en el marco curricular de la escuela. Desde esta propuesta, debemos plantearnos si el programa de orientación de los centros educativos debe plantearse a través de lo que se ha denominado infusión o integración curricular o bien a través de programas específicos que corren paralelos al currículum. Particularmente hay algunos/as autores/as que piensan que los dos modelos de implementación de programas no son contrapuestos y que pueden ser hasta complementarios. La inclusión de conceptos en las materias socialmente es factible y deseable; según otros/as autores/as, ello contribuiría a solucionar determinados problemas del currículum tales como: ser excesivamente academicista y estar desligado de la realidad del contexto y del mundo del trabajo; la inclusión de estrategias de aprendizaje que faciliten en el alumnado la tarea de aprender, desde las materias y el trabajo desde la hora de tutoría, reforzando de esta forma lo realizado por el profesorado en las distintas materias.

Las propuestas teóricas de educación para la carrera o educación sociolaboral, así como los planteamientos metodológicos definidos desde esta perspectiva, ofrecen como afirma Santana y Álvarez (1996) un nuevo marco para la práctica profesional del orientador/a. Este marco está caracterizado por los siguientes aspectos:

- Desplazamiento en el enfoque metodológico hacia posiciones cualitativas. Se parte de las necesidades sentidas por el centro y por los sujetos que allí se desenvuelven.
- Traslado del interés hacia los objetivos de corte psicocéntrico: Interesa que el alumnado conozca sus puntos de fuertes y débiles; sus posibilidades de desarrollarse en el contexto sociocultural como un miembro más de la sociedad a la que pertenece.

- Autoorientación: Se destaca la importancia de desarrollar en el alumnado el espíritu de iniciativa para que cada día sea más autónomo, que adquiere habilidades para enfrentarse a la transición escuela-mundo del trabajo y el fenómeno del desempleo y la reconversión, que aprenda a autoorientarse y dentro de las coordenadas de su proyecto vital.
- Intervención social: Se defiende la actuación sobre el entorno, tanto escolar como social y familiar.
- Líneas de acción en la intervención orientadora: El centro educativo es una unidad básica de análisis. Hay que abordar las necesidades sentidas por el personal del centro y traducir los problemas que han de ser abordados e intervenidos por los/as profesionales de la educación en una acción orientadora integral. Los orientadores/as tienen que sensibilizar al claustro del centro sobre la importancia de abordar la integración de la educación sociolaboral en el currículum.
- Planificación sistemática educativa y técnica: Es necesario que el orientador/a a la hora de pensar o idear y elaborar planes de acción para un determinado contexto analice los siguientes elementos: el contexto, las condiciones o análisis de la situación de partida; el contexto de prioridades o jerarquización de las áreas de trabajo, en función del análisis del "aquí" y "ahora" del centro; el contexto sociocultural (el marco de relaciones de trabajo con los padres/madres y la comunidad) el contexto organizativo o el análisis del juego que determinará las posibilidades de éxito de la práctica orientadora.
- Desarrollo curricular: En dicho desarrollo curricular, los conceptos relativos al ámbito de la educación sociolaboral deben estar presentes.

Todos los aspectos mencionados antes tienen importantes repercusiones en la práctica profesional del orientador/a en los Centros Educativos. Todos ellos otorgan una visión más real del rol que debe adoptar el orientador/a: la de un

profesional que ofrece una perspectiva de los problemas educativos, para complementarla con las perspectivas de los otros miembros de la comunidad.

Desde la educación para la carrera la intervención orientadora incardinada en el proceso educativo pretende buscar métodos de intervención que desarrollen al máximo las aptitudes, destrezas y habilidades de las personas para conseguir el desarrollo integral de los individuos. Si olvidamos o desatendemos la dimensión personal de cada individuo y sus características peculiares, si descontextualizamos esta información, divorciada del resto de las actividades educativas, entonces estamos ofreciendo gran cantidad de datos dispersos para que tome decisiones y éstas pueden no ser acertadas. Es evidente que las intervenciones basadas sólo en la información convierten al alumno/a en sujeto pasivo y los programas de este tipo tienden a ser estáticos, rutinarios y poco eficaces. Además, es imposible que el informante tenga un conocimiento profundo de las diversas ramas profesionales, y toda la información estará en todo caso mediatizada por los informantes. Por ello hemos de concluir que la alternativa a los sesgos del diagnóstico y la información, es el diseño y puesta en práctica de programas de educación socio-profesionales o de educación para la carrera integrados en los currícula escolares. Hablamos de programas de orientación que capaciten a los/as alumnos/as a pensar, razonar, analizar y decidir críticamente sobre su futuro académico y/o profesional, y que los prepare no solo para la transición de unos niveles a otros del sistema educativo y de este a la vida activa, sino para la readaptación y recapacitación al mundo socio-laboral y político en el que le ha correspondido vivir. Así tal como demandan y plantean los cambios de la sociedad actual, la orientación profesional tampoco puede separarse de la educación para el ocio y el tiempo libre.

En la educación actual, de acuerdo con lo expresado por Rodríguez (1992), el mismo diseño curricular produce los siguientes efectos orientadores:

- Efectos en las oportunidades de desarrollo vital: la educación selecciona, aconseja, encamina; es cierto que se basa en principios de equidad y de igualdad de oportunidades y que defiende el talento por encima del origen

social, pero las altas calificaciones suelen ser prerequisites indispensables para la colocación en profesiones bien remuneradas; existe una relación fuerte entre rendimiento escolar y clase social.

- Efectos sobre la socialización ocupacional: el currículum influye en el nivel ocupacional. Los estudios largos suelen desembocar en status de alto nivel y mejores salarios. Un currículum deberá detectar los puntos decisivos esenciales para ayudar a los alumnos/as a adaptarse a las implicaciones de sus decisiones y a sus consiguientes consecuencias. La orientación y los servicios de consejo personal son los instrumentos curriculares creados para dar nuevas alternativas a los estudiantes que no hayan podido conseguir sus primitivas aspiraciones.
- Efectos sobre el ámbito de las decisiones ocupacionales: todos/as los/as alumnos/as hacen elecciones curriculares; cada una de estas elecciones está cargada de implicaciones importantes, (justamente de las cualificaciones que se precisarán formalmente a la hora de ingresar en un trabajo) . Las cualificaciones habrán de coincidir con las destrezas y las habilidades necesarias para lograr el éxito en la ocupación escogida; lo que puede parecer elecciones curriculares son elecciones ocupacionales. La efectividad profesionalizadora de los currícula dependerá de la versatilidad y de la flexibilidad del sistema curricular de cada país.
- Efecto de la orientación profesional aceptada en el currículum. Los currícula clásicos tienden a adaptar los individuos a las exigencias del mercado y a las necesidades coyunturales de la mano de obra y de la economía. La orientación ha actuado desde perspectivas limitadas y limitadoras que no siempre permiten la movilidad social.

Desde la perspectiva presente, se concibe en esta época que la orientación debía intentar avanzar al respecto, pasando a ser agente de cambio social; subordinando las necesidades sociales al cambio individual y actuando con estilos

menos directivos. Los sucesivos planteamientos de esas nuevas funciones son justamente las que tienden a desembocar en la educación para la carrera.

Existen importantes razones para incluir la educación para la carrera en el currículum; así, por un lado, a lo largo del siglo XX es evidente el trabajo desplegado por los orientadores/as para cooperar con los profesores/as de los centros escolares; por otro, la misma complejidad actual de la vida familiar, así como la urgencia de formar a nuestros/as alumnos/as en las destrezas para desenvolverse en la vida real y adulta. A ello hay que unir la falta de eficacia y el incremento económico y de carga temporal que supondría programar intervenciones vocacionales ajenas a las actividades curriculares.

Progresivamente se ha ido generando un continuo esfuerzo por lograr que las planificaciones curriculares incluyan programas de educación para la carrera; así, primero se la ha concebido a ésta como anexa o adjunta al proceso de enseñanza aprendizaje por lo que el profesorado no ha sido formado para actuar interdisciplinariamente y el orientador/a en muchos casos suele desconocer los principios de la naturaleza del aprendizaje. Este estado de cosas ha impedido una sana simbiosis entre profesores/as y orientadores/as. Pero considerar que la educación para la carrera tiene que ver con el currículum es algo reciente, dado que la orientación profesional se limitaba a informar al alumnado que en la mayoría de los casos, no estaba motivado para usar esa información, ni era capaz de entenderla, ni de relacionarla con sus propias necesidades. La entrevista era un consejo personal, pero es obvio que un consejero/a orientador/a en el asesoramiento no puede diagnosticar los atributos o características de una persona en una entrevista convencional, además el alumno/a que basa su decisión en el consejo de otra persona aparte de lo defectuoso de su toma de decisiones se identificará menos con esa decisión y tampoco habrá aprendido acerca de los problemas que entraña el tomar decisiones o el superar problemas. Por el contrario ayudar a una persona a tomar decisiones presupone que ésta ya conoce mucho de las opciones a las que se enfrenta; de ahí que la información pasiva y estática sea poco adecuada. El alumno/a precisa un vocabulario conceptual, un abanico de experiencias, un

conjunto de habilidades decisorias de las que echar mano. Estos conceptos, habilidades y experiencias pueden desarrollarse hasta cierto punto en el proceso normal de maduración social, pero la educación para la carrera puede facilitar ese proceso integrando en el currículum los programas orientadores. Desde este enfoque los programas de activación del desarrollo y de educación para la carrera con esa deliberada intención son asumibles en el conjunto de los diseños curriculares. La orientación profesional deriva en educativa y deja de ser una actividad periférica en el sistema escolar (Rodríguez, p129). En este sentido, currículum y programas, tienen un objetivo básico, unas funciones, unos contenidos, unos materiales y unos recursos instructivos similares, usan metodologías y procedimientos didácticos parciales, plantean criterios preventivos y terapéuticos muy paralelos y tratan de resolver problemas similares y alcanzar objetivos comunes. Por lo tanto se puede afirmar que es una responsabilidad dual la integración entre programas orientadores y curricula.

En definitiva, de entre las diferentes estrategias empleadas la infusión curricular ha sido considerada la más adecuada y recomendada para el diseño y puesta en práctica de los programas de orientación sociolaboral. Ello se debe a que permite una síntesis comprensiva y globalizadora entre la formación académica y los conocimientos sobre el mundo del trabajo. La infusión curricular constituye una metodología para integrar en cada contexto de aprendizaje los contenidos curriculares y los sociolaborales. Puede afirmarse que uno de los aspectos básicos del movimiento de educación para la carrera es su apuesta curricular. En este sentido los contenidos de la educación sociolaboral se consideran un elemento formativo propio del currículum de la escuela como afirman Santana y Álvarez (1996:74) desde la educación sociolaboral se potencia una enseñanza activa, experiencial y de indagación crítica sobre el entorno.

Pero, ¿qué se entiende por infusión curricular? ¿qué es la infusión curricular?. Diversas investigaciones han corroborado el hecho de que los procedimientos tradicionales de orientación basados en la información y el consejo se habían vuelto obsoletos y eran poco relevantes y efectivos en el proceso de orientación. La metodología de la infusión curricular no es más que un procedimiento para

incardinar los conceptos sociolaborales, la información académica profesional, los principios de la toma de decisiones, el autoconocimiento, etc, en los programas de las distintas asignaturas de tal modo que en el aula se desarrollan simultáneamente los temas académicos y vocacionales. Es decir, se trata de llevar a cabo una diseminación e impregnación de los temas de la Educación Profesional en las materias del currículum escolar, logrando que en las clases se desarrollen simultáneamente los contenidos académicos y los vocacionales/profesionales.

Para Popper y colaboradores (1997) por infusión hay que entender cualquier esfuerzo de un profesor/a, escuela o sistema escolar por educar sociolaboralmente al alumnado; por su parte Bridgeford y colaboradores (1997) definen la infusión como meter, llenar, imbuir, instalar, empapar, infiltrar o combinar los objetivos de la educación sociolaboral dentro de los programas educativos regulares; para Raymond (1978) hay infusión cuando una experiencia del mundo real es utilizada para demostrar la relevancia que tienen los temas del currículum; también Preli (1978) define la infusión como proceso de entretejer dentro del currículum los temas vocacionales. Hay que clarificar que la educación sociolaboral no es una materia separada o un añadido, sino que está incluido en todas las áreas para facilitar la relación educación trabajo.

Para Santana y Álvarez, en las distintas definiciones ofrecidas hay algunas constantes que se repiten y sirven para resaltar el sentido y significado del término infusión curricular: se intenta relacionar los contenidos académicos y los contenidos sociolaborales; se incorporan a los procesos instructivos regulares de la escuela los contenidos sociolaborales; se utilizan experiencias del mundo real para ilustrar la relevancia que los aprendizajes escolares tienen para el mundo laboral; exige una participación activa del profesorado; se intenta resaltar la importancia que el futuro profesional tienen los aprendizajes escolares. En definitiva, con la infusión se pretende una inclusión, impregnación e integración de los contenidos sociolaborales en los programas de los distintas asignaturas.

Para conseguir esta meta y objetivos consistentes en integrar la educación sociolaboral en el marco curricular se proponen las siguientes fases:

- determinar los objetivos de educación sociolaboral que se pretenden alcanzar.
- determinar los contenidos de educación sociolaboral y en qué áreas van a integrarse.
- realizar un análisis curricular de las materias: ¿qué contenidos se trabajan en cada área?, ¿son significativos estos contenidos para el alumno/a?, ¿qué relación guardan estos contenidos con la educación sociolaboral?, ¿en qué apartados temas o unidades del programa se puede llevar a cabo la integración curricular? a través de ¿qué procedimientos se podrían desarrollar las actividades diseñadas?.
- elaborar matrices de integración e interrelación (cuadros de doble entrada donde se interrelacionan los contenidos curriculares y los sociolaborales), elaborar mapas de relación en los que se intenta relacionar de forma significativa los distintos contenidos de aprendizaje, estableciendo una cierta secuencia constructiva en el desarrollo curricular de las materias, estableciendo una cierta secuencia constructiva en el desarrollo curricular de las materias; y, diseñar fichas de actividades de diferentes tipos de experiencias de aprendizaje a partir de las interrelaciones establecidas en las matrices; (en estas fichas se deben definir las orientaciones didácticas, las técnicas de trabajo y los procedimientos a través de los cuales se va a desarrollar esta enseñanza integrada). Así mismo, deben establecerse algunas materias de evaluación tanto formativas como sumativas.

Desde esta perspectiva formativa de la educación para la carrera a través de la infusión curricular, también hay que tener en cuenta que la integración de programas o de actividades de educación para la carrera en el currículum exige una serie de deberes y de compromisos de la plantilla docente que rompe con el

modelo individualista. En este sentido, se debe reflexionar, (como premisas, sobre las siguientes exigencias):

1º) El profesorado debe adoptar los principios de la educación para la carrera; si los profesores/as están convencidos de que ésta es una de sus funciones y tareas típicas dentro de la orientación unida a la docencia, y de que pueden cambiar las cosas, se esforzarán en integrar la educación para la carrera en sus asignaturas y le dedicarán a ello una porción de su tiempo. El profesorado debe ser consciente de las implicaciones profesionales de los contenidos, en su materia, pero son pocos los/las profesores/as que conocen las condiciones reales del mundo laboral externo al mundo educativo, ni lo han visto, ni lo han experimentado.

2º) Otra condición es la necesaria redistribución de los planes de las áreas de los diseños curriculares y de las unidades didácticas. La administración educativa ha de dar formación, tiempo y recursos adicionales a los profesores/as y/o tutores/as que a su vez han de conocer las estrategias didácticas más idóneas. (Ejemplo: La dignidad de todos los trabajos y de todas las personas que lo realizan, debe ser objeto de reflexión; el alumno/a aprenderá a verse como futuro trabajador/a, trabajará en algo significativo y útil a la vez que verá funcional y significativo las asignaturas importantes para cualquier intento de buscar objetivos ocupacionales. Los profesores/as han de poner énfasis en las implicaciones ocupacionales de su materia como manera de motivar a los alumnos/as a aprender mejor los contenidos que le están enseñando.

3º) Por último, es condición necesaria, que todos los profesores/as han de colaborar entre sí, capitalizando esfuerzos colectivos, proponiendo proyectos globales comprometiendo a otros profesores/as, y a la vez a otros protagonistas de la educación como padres/madres, empresarios/as, ...etc.

Toda intervención que pretenda incidir en la mejora de la educación, ha de tener en cuenta los cuatro elementos de la calidad de la enseñanza (Fernández Sierra, 1993:103): profesores/as, alumnos/as, currículum e institución educativa. El psicopedagogo/a ha de plantearse sus intervenciones atendiendo a estos cuatro

elementos, llevando a cabo un trabajo en equipo integral, convirtiéndose en el motor de la innovación y experimentación educativa de los centros de educación secundaria.

Así mismo, hay que tener en cuenta los siguientes presupuestos fundamentales de la infusión curricular de la educación para la carrera:

- El trabajo en equipo entre profesores/as, orientadores/as y directivos/as.
- El orientador/a guía y el profesor/a tutor/a con todo el equipo educativo hace el desarrollo curricular.
- Un programa de intervención educativa en el que los alumnos/as alcancen un desarrollo personal suficiente para decidir autónomamente y planifiquen sobre su profesión futura no se puede concebir de forma aislada, sino que requiere una labor educativa coherente coordinada e integrada.
- Todo el equipo debe conocer bien los procesos de enseñanza, aprendizaje y orientación.
- Desde estos presupuestos integrar la orientación profesional en un centro educativo es considerar la educación socio-laboral profesional como finalidad educativa, tenerla en cuenta en la elaboración del Proyecto de Centro y del PCC: Es diseñar un programa interdisciplinar que tenga en cuenta las perspectivas, las metas y actividades que pueden alcanzarse y llevarse a cabo desde cada área de conocimiento y desde el conjunto global e integrado de ellas. Es establecer un compromiso de todos y cada uno de los órganos unipersonales y colegiados de gobierno que componen la estructura burocrática y pedagógica del centro, contando con los profesores/as como elementos activos y responsables del proceso orientador. Para ello, las unidades curriculares impregnadas de la orientación vocacional en la educación para la carrera deben proveerse

con anticipación, integradas en un currículum realista, conectado con la realidad del entorno. El plan curricular debe constar por escrito, y con la aprobación de profesores/as, directivos/as y administración.

1.1 Estrategias propias de la infusión curricular.

De acuerdo con Rodríguez (1995) pueden diferenciarse tres grandes tipos de estrategias: las infusivas, las aditivas y las mixtas.

- Las estrategias infusivas: han sido definidas de varias formas desde los años setenta. Varios/as autores/as han contribuido a la clarificación de estas estrategias definiéndolas como cualquier esfuerzo de un profesor/a, escuela o sistema escolar por organizar la instrucción específica relacionada con el desarrollo vocacional como formando parte de un currículum de asignaturas existente. La estrategia infusiva debe ser entrelazada muy cuidadosa y específicamente en el currículum; la educación para la carrera debe tomar prestadas las actividades de aprendizaje de las genuinas y propias del currículum, sin que predominen unas sobre otras; los conceptos serán mezclados de modo que quede garantizado el equilibrio entre ellos. Para su enseñanza puede ocurrir que se enseñe un concepto curricular normal y uno vocacional de forma simultánea o bien se enseñan los dos de forma muy pareja.

Las características de las estrategias infusivas son:

1. La educación para la carrera profesional infundida o entrelazada intenta la preparación para el trabajo.
2. Las habilidades, los conocimientos y actitudes de educación para la carrera profesional se pueden transmitir a los estudiantes como una parte integrada en el proceso convencional educativo
3. Aumenta el presupuesto destinado a la educación.

Utilizando estrategias infusivas los alumnos/as están motivados hacia el aprendizaje, pueden enterarse de la naturaleza del trabajo y de la importancia de las asignaturas (Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales,...con su protagonismo específico en la conexión entre escuela y mundo del trabajo) para conseguir los objetivos profesionales y sociales comprendiendo y viviendo por qué las materias son importantes en el desarrollo de una profesión. La infusión curricular favorece la toma de decisiones.

- En cuanto a las estrategias aditivas y mixtas: estas estrategias (en su planteamiento teórico) centran toda la actividad en las relaciones del grupo de profesores/as: todos los profesores/as discutirán y desarrollarán un mismo problema profesional/vocacional desde sus asignaturas y se crearán los materiales y recursos con la ayuda del orientador/a. Sería lo más parecido a la metodología de proyectos. La metodología de proyectos es una técnica pionera en la renovación pedagógica, estudiada por Kilpatrick (1918) "El método de proyectos"; como es sabido está basado en el método de problemas expuesto por Dewey; el problema surgía del propio curso de la actividad aprendizaje. Para Kilpatrick, el trabajo en grupo era lo más valioso y educativo. El estudiante está en contacto directo con lo real y el profesor prevé situaciones didácticas en las que el estudiante se puede enseñar a sí mismo. El término proyecto surgió de una actividad educativa de las escuelas de Massachusetts. Un proyecto puede definirse como una actividad significativa y práctica con valor educativo y dirigida hacia uno o varios objetivos cognoscitivos; implica investigación y resolución de problemas, uso y manipulación de materiales físicos, y un alto grado de interdisciplinariedad. Se planifica-ejecuta un estilo de acción semejante a la vida real. "Aprender haciendo"; se da prioridad al alumno/a; también, los proyectos los podemos definir como una actividad previamente planificada cuya intención dominante determina el fin de la actividad, la orienta y la motiva. Parte de un centro de interés dirigido a conseguir un objetivo concreto. El proyecto es la clave del aprendizaje eficaz. Los proyectos dan prioridad al problema. Son características de los proyectos:

- La resolución de un problema a menudo propuesto por los propios alumnos/as.
- El estudiante es el responsable de las decisiones que toma y de las consecuencias de las mismas.
- Exige iniciativa por parte del estudiante o grupo de estudiantes y precisa una variedad de actividades educativas que requieren una situación real y una actividad intencional, y desemboca en un producto final.
- El trabajo exige tiempo y dedicación; es interdisciplinar y el equipo de profesores/as se compromete a una tarea consultiva y de consejo.
- El horario del profesorado debe ser generoso y el horario del alumnado debe ser extremadamente flexible, modular y las calificaciones si es posible como créditos acumulables . El espacio físico se amplía desde el taller, biblioteca, laboratorio, etc.

Así mismo, la metodología de proyectos requiere muchos recursos. Las técnicas didácticas puestas en juego a la hora de realizar un proyecto serían: trabajo en pequeño grupo; tutorías y supervisión no directiva, grupos de consulta y discusión. En cuanto a la clasificación de los tipos de proyectos depende del criterio que utilicemos, según su naturaleza existen cuatro tipos de proyectos: productivos, utilitarios; de problemas y de adiestramiento o de aprendizaje específico. Según su contenido: intelectuales y manuales; y según su complejidad: simples y complejos (Rodríguez, 1995, p160)

En mi opinión, los pros y contras de esta metodología en el desarrollo vocacional del alumno/a son:

Como ventajas: en cuanto al cuerpo de conocimientos se construyen unos conocimientos específicos, interdisciplinarios, desarrollando en el alumno/a la capacidad para trabajar en equipo, ejercitando el proceso heurístico y de

descubrimiento personal; hace el trabajo escolar atractivo; integra el proceso de aprendizaje de varias materias; da a cada alumno/a o grupo de alumnos/as la oportunidad de elegir sus propias áreas de estudio; exige la responsabilidad del grupo en la toma de decisiones; rompe el aislamiento competitivo del estudiante; ofrece la oportunidad de confiar en el profesor/a como tutor/a y guía del trabajo; incorpora al alumno/a a actividades insospechadas en el ámbito escolar y vocacional.

Los inconvenientes: exige mucho tiempo; puede llegar a ser caro; no es útil para todo tipo de alumnado; no todos los proyectos son interesantes y hay dificultad en integrar las materias. Pero en conclusión esta metodología insta al investigador/a y al equipo tutorial a transportarla a cualquier proyecto relacionado con los objetivos de la educación para la carrera.

En cuanto a como implantar la infusión curricular en los centros educativos, seguimos a Álvarez y Santana que consideran que la infusión curricular debe contemplar las siguientes fases:

- a. Determinar los contenidos vocacionales que se requieren desarrollar. Así en las primeras etapas de la adolescencia podrían desarrollarse tareas como: el conocimiento del mundo laboral, la transición de la escuela al trabajo, la toma de decisiones vocacionales, el conocimiento de sí mismo, la información sobre opciones formativas, etc.
- b. Establecer los objetivos vocacionales: teniendo en cuenta el carácter exploratorio que define el desarrollo vocacional, deberían lograrse objetivos como: dar a los alumnos/as la oportunidad de conocer el mundo del trabajo, enseñar al alumnado a relacionar los contenidos de la escuela con los problemas de la vida real; desarrollar en los alumnos/as el espíritu de iniciativa y responsabilidad personal y enseñar a los alumnos/as a familiarizarse con el proceso de toma de decisiones vocacionales.

- c. Análisis curricular: este análisis tiene por objetivo determinar los contenidos de las materias que se prestan a la infusión curricular. En las materias en las que se lleve a cabo la infusión se deben resolver las siguientes cuestiones ¿qué contenidos curriculares se desarrollan en esta materia? ¿qué aspectos de la educación vocacional de los alumnos/as se pueden desarrollar en esta materia? ¿en qué materias se puede llevar a cabo la infusión curricular?
- d. Elaboración de matrices de integración: estas matrices son cuadros de doble entrada donde aparecen los contenidos curriculares por un lado y por otra parte los profesionales. Se señala en la matriz donde se produce el entrecruzamiento.
- e. Diseño de actividades.
- f. Evaluación procesual y final: La evaluación tendrá en cuenta dos aspectos y momentos fundamentales: evaluación del proceso (como se ha desarrollado las acciones orientadoras a lo largo de las diferentes fases) y evaluación final (qué nivel de incidencia han tenido las acciones orientadoras en el desarrollo personal y vocacional de los alumnos/as).

En mi opinión, esta metodología que hemos mostrado es adecuada para desarrollar acciones orientadoras en contextos educativos. Entre sus ventajas destaca que los contenidos de la escuela se relacionen con el mundo exterior; es importante que los/as profesores/as tutores/as contribuyan a la educación profesional de sus alumnos/as y es necesario que cualquier actividad que se realice en la escuela se integre en el proceso de enseñanza aprendizaje puesto que si no puede convertirse en un apéndice sin sentido.

En la exposición que presenta Fernández Sierra (1993), diferencia tres modelos de intervención integrada: (ibidem, 105): modelo de orientación en paralelo, modelo de integración disciplinar y modelo de integración interdisciplinar, cuya diferenciación expongo a continuación en las páginas que siguen.

- El modelo de orientación en paralelo es aquél que se encuentra recogido en el PCC, pero que se diseña y se desarrolla independientemente de las enseñanzas de las diversas áreas y disciplinas que configuran el currículum de las enseñanzas secundarias y de las programaciones de aula. El diseño de un programa de este tipo requiere definir una serie de temas o tópicos que sirvan de elementos cohesionados de los contenidos que consideramos necesarios ofrecer a los alumnos/as en este ámbito, lo bastante atractivos y motivadores para captar el interés y las expectativas de los alumnos/as; y genéricos y flexibles para poder aglutinar el máximo de los contenidos. El peso del diseño recae sobre un grupo de profesionales coordinados por el Departamento de Orientación.

Las ventajas de este modelo, son sin duda que es el más fácil de llevar a la práctica (de los tres citados), y posiblemente el único que se puede desarrollar en los centros educativos. Este modelo puede plantearse como válido si es una solución transitoria cuya finalidad es comenzar a trabajar progresivamente con los profesores/as para conseguir la integración paulatina de la orientación profesional en el currículum escolar a medio plazo.

Como inconvenientes hay que señalar: el factor tiempo, dado que suele ser difícil encontrar tiempo suficiente dentro del horario escolar y del extraescolar para aplicar un programa lo suficientemente amplio como para cubrir los fines y abarcar los contenidos aquí pretendidos; también la escasa implicación de los profesores/as en el programa, puesto que lo encuentran organizado y ejemplificado por el Departamento de Orientación, lo que condiciona el éxito del programa (el profesor/a puede entender que no tiene que preocuparse de otra cosa que no sea la enseñanza de su materia). Por otra parte los alumnos/as viven y ven las actividades del programa como algo ajeno a los procesos de enseñanza -aprendizaje, que puede conllevar un aumento del absentismo escolar.

- El modelo de integración disciplinar se basa en la posibilidad de incluir tanto en los proyectos curriculares, como en las programaciones de aula, contenidos

relativos a la educación para la carrera, contenidos que son afines y están directamente relacionados con los que habitualmente se pueden trabajar en las diversas disciplinas. Así, cada profesor/a habrá de abordar en sus clases contenidos acordes con la finalidad de la orientación profesional y la educación para la carrera, integrándolos en su materia. Cada profesor/a deberá poner en escena actividades de enseñanza y de orientación aprovechando las posibilidades que ofrecen los diversos temas curriculares de su área o disciplina curricular. El Departamento de Orientación y el orientador/a asumiría la misión de convencer a los profesores/as de la importancia de abordar estos aspectos y de animarles a ponerlos en práctica en sus respectivas clases; les facilitarán el acceso a materiales curriculares adecuados y les proporcionarán asesoramiento metodológico para llevar a cabo esa tarea.

Las ventajas de este modelo son, que implica y responsabiliza a los/as profesores/as del peso principal de la orientación profesional de los alumnos/as; las tareas de tipo informativo se presentan a los alumnos/as como cuestiones relacionadas con los contenidos académicos que encontrarán una nueva dimensión al ser relacionados con la vida cotidiana presente y futura de los alumnos/as; necesita poca coordinación; la coordinación sería profesor/a, orientador/a individualmente o en grupos más o menos amplios. Con este modelo es posible establecer diversos grados de implicación y de compromiso de los profesionales y de los órganos organizativos pedagógicos del centro. Permite establecer diferentes ritmos y grados de coordinación y de trabajo entre profesores/as del mismo ciclo, del mismo curso, de la misma área e incluso individualmente. Los alumnos/as irán recibiendo a lo largo de su vida académica información y formación en este aspecto, los irán asumiendo e internalizando a partir de un proceso de reflexión continuada y cíclica con sus compañeros/as y familiares. El modelo de integración disciplinar representa un avance importante frente al modelo de orientación en paralelo pero también hemos de tenerlo en cuenta como un enfoque de transición temporal, como parte de una estrategia que a medio plazo abre caminos hacia modelos educativos integrales y emancipadores.

Los inconvenientes que se encuentran a éste modelo son: este puede descuidar el tratamiento de los aspectos personales de los alumnos/as si los enfoques son primordialmente instructivos; así, muchos profesores/as que integran contenidos propios de la orientación profesional en sus materias suelen enfocar su enseñanza desde perspectivas eminentemente informativas. En estos casos, el Departamento de Orientación deberá ofrecer al alumno/a complementos para superar los posibles fallos formativos e informativos que puedan detectarse. El equipo orientador facilita a los profesores/as, materiales, planes y herramientas, pero no existe ninguna garantía de que ello incide en la superación de rutinas docentes reproductoras que puedan estar desarrollando en sus aulas; el proyecto orientador pierde profundidad y se reduce a una información, que aunque sea exhaustiva es sólo información.

- En cuanto al modelo de integración interdisciplinar; éste parte de la idea de que es posible y deseable incorporar los contenidos propios de la orientación profesional a los demás áreas y materias del currículum, pero presume que no es suficiente con ello. Para el planteamiento de este modelo de intervención en el ámbito de la orientación profesional siguiendo a Fernández Sierra (1995) partimos de las siguientes premisas:

- En la Educación Secundaria es necesario interrelacionar el saber, plantear y organizar los conocimientos y las experiencias de aprendizaje desde núcleos y temas que tengan significatividad para los alumnos/as a fin de proporcionarles una cultura integradora.
- La mejora de los procesos educativos desencadenados en las aulas, exige el compromiso de los/as profesionales de la educación en su formación y autoformación (esto requiere un enfoque metodológico diferente). Entre las dificultades que se plantean están: comprometer y coordinar a los profesores/as de las diversas áreas y disciplinas en un proyecto común, (el orientador/a como elemento dinamizador de la vida pedagógica

del centro y del aula); esto puede suponer inmiscuirse en la dinámica general del centro mucho más allá de lo que es la función orientadora. En este enfoque, la orientación profesional se disuelve en un plan integral tan amplio, que es asimilada por la dinámica y el planteamiento pedagógico -educativo del centro.

En definitiva, en mi opinión, dado que el trabajo disciplinar en la ESO se caracteriza por la complejidad que la escolarización de los niños/as y jóvenes presenta en nuestra sociedad actual, y por la necesidad de ejercer un trabajo cooperativo y coordinado en áreas y de ofrecer soluciones satisfactorias a los problemas educativos que se nos presentan, esto implica un concepto de la labor del orientador/a-psicopedagogo/a como colaborador de los profesores/as y de los órganos pedagógicos del centro y un elemento dinamizador de la vida pedagógica de la comunidad educativa. Por ello, ha de tener una amplia formación socio-psico-pedagógica, un amplio conocimiento y capacidad para analizar el medio social en el que interviene, una importante base psicológica y un profundo conocimiento del curriculum, de la didáctica, de la organización escolar y de la orientación educativa y en concreto de la educación para la carrera y los planteamientos de la infusión curricular como estrategia más efectiva.

Podríamos plantearnos ¿se desarrollará en un centro educativo un Programa de Intervención Orientadora Profesional mediante infusión?. Santana y Álvarez (1996: 88) nos dan la siguiente serie de sugerencias:

- Partir de una estrategia de diseño de programas basado en la infusión, utilizar estrategias de carácter mixto.
- Emplear metodologías de enseñanza de carácter globalizador; experiencial y activo que permita la reflexión y desarrollo cognitivo del alumnado.

- Provocar la integración curricular debe hacerse a partir de las unidades conceptuales y centro de interés .
- Durante el desarrollo de las unidades se deben usar los procedimientos y recursos adecuados que permitan establecer la relación entre los contenidos académicos, las situaciones de la vida diaria y el futuro académico-profesional del alumnado.
- La planificación curricular y el diseño de actividades debe hacerse a través de una dinámica de trabajo en equipo (mesa redonda) entre las distintos agentes de la comunidad educativa.
- Se deben establecer vías de colaboración entre la escuela y la comunidad.
- La formación permanente de los profesores/as tutores/as debe desarrollarse a partir de la reflexión y las necesidades que surjan desde la práctica.

Tomando como referencia lo expuesto por Fernández Sierra (1993:120) las funciones del Departamento de Orientación, en relación al desarrollo de un programa de educación para la carrera son:

- Dinamizar la vida pedagógica del centro.
- Selección de los contenidos adecuados.
- Sugerencia de técnicas de trabajo individual y grupal acordes con dichas finalidades.
- Ofrecer soporte y asesoramiento psicopedagógico.

- Elaborar, seleccionar materiales que faciliten y orienten la labor de los/as profesores/as en este empeño
- Colaborar en la coordinación y dinamización del trabajo, especialmente en lo concerniente a la dimensión orientadora de la tarea docente.
- Trabajar en la aproximación del centro a los padres/madres, promoviendo su participación en la vida del instituto.
- Proporcionar consejo individualizado a los alumnos/as que lo soliciten.
- Evaluar y reorientar el programa.

1.2 Ventajas e inconvenientes de la metodología de la infusión curricular.

En general, los/as autores/as citados coinciden en las fortalezas y debilidades de la metodología de la infusión curricular. Siguiendo a Santana y Álvarez (1996:84) la puesta en práctica de la integración curricular aunque puede proporcionar consecuencias ventajosas para el alumnado, el profesorado y los centros, entraña algunas dificultades de consideración. Así, estos autores consideran ventajosas las siguientes conclusiones:

- 1.- Se puede establecer una relación entre los contenidos del currículum y los problemas de la vida real.
- 2.- Se puede desarrollar a partir de este enfoque una formación integral basada no en meros conocimientos, sino en destrezas y habilidades útiles para la vida.
- 3.- Se logra la implicación de profesorado en la educación sociolaboral del alumnado.

- 4.- El orientador/a asume un papel de agente de cambio, colaborador/a de los profesores/as y de los tutores/as.
- 5.- Se logra la participación de los padres/madres y de la comunidad.
- 6.- Aumenta la motivación del profesorado y del alumnado por la enseñanza al ser ésta más interdisciplinar y menos abstracta.
- 7.- La educación sociolaboral se integra en el proyecto educativo de centro, evitando de este modo que se conviertan en un aprendizaje sin sentido.
- 8.- Se impulsa los aprendizajes significativos y relevantes.
- 9.- Se fomenta el trabajo en equipo entre los docentes y los/as asesores/as.

Entre los aspectos que se consideran dificultosos para llevar a cabo la infusión curricular, hay que señalar:

- 1.- El profesorado carece de la formación necesaria para establecer relaciones entre los contenidos académicos y los contenidos socio-laborales.
- 2.- Al profesorado le cuesta trabajo liberarse del libro de texto para rediseñar una enseñanza más flexible, contextualizada, significativa y adaptada a las necesidades del alumnado.
- 3.- Algunos centros de enseñanza no generan las condiciones propias para permitir la implantación y desarrollo del enfoque curricular de la educación socio-laboral.

4.- Aunque se dispongan de algún líder o grupo de apoyo que impulsan la innovación, no siempre se consigue implicar a los elementos de la comunidad educativa.

5.- Los programas educativos están sobrecargados de contenidos cognoscitivos y apenas dejan espacio para otro tipo de aprendizajes.

6.- Al profesorado le cuesta trabajo cambiar su modo tradicional de enseñar y comprometerse con este nuevo rol de agente educador/a orientador/a.

7.- La integración curricular supone cambios a nivel estructural y organizativo en los centros.

2. LA INFUSIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA "TU FUTURO PROFESIONAL" TFP.

La inmersión de conceptos vocacionales y prelaborales en las materias de enseñanza implica el conocimiento de los currícula y el dominio de la didáctica general y especial. El orientador/a, junto con el profesorado de las materias o áreas de un ciclo determinado, estudiarán el currículum y verán la posibilidad de insertar en él algunos conceptos vocacionales que se consideren más urgentes o más apropiados para ese ciclo o edad.

Los objetivos que se pretenden en este programa con la infusión curricular han sido:

1. Por un lado, posibilitar la integración interactiva de los objetivos educativos con los de la educación para la carrera.

2. Por otro, capacitar con la realización del programa la adquisición de habilidades y estrategias que faciliten al alumno/a la transición al mundo laboral.

El proceso infusivo del programa de educación para la carrera "Tu futuro profesional", ha seguido las siguientes etapas:

1ª En un primer momento, se estudió las propuestas teóricas existentes y que hemos desarrollado en cuestiones precedentes.

2ª Se estudió el currículum de las áreas en que se iba a introducir los conceptos vocacionales; estudiando los objetivos, seleccionando los contenidos relativos a la educación socio-laboral y profesional que pueden abordarse en cada una de las áreas de conocimiento y las actividades.

3ª Se realiza un planteamiento de los objetivos, y contenidos, así como la elaboración de un banco de actividades que se pueden trabajar en los diferentes niveles pedagógicos.

4ª Confección de las diferentes programaciones mediante tablas de doble entrada.

5ª Desarrollar la programación y puesta en marcha de las lecciones en el aula. Desarrollar el trabajo atendiendo a los fundamentos y principios de interdisciplinariedad.

6ª Evaluación del programa: a través de las hojas evaluativas que ése posee.

El tipo de contenidos seleccionados, su estructuración y especialmente la forma de presentarlos a los alumnos/as y la metodología empleada, son el núcleo central de nuestra intervención educativa. En este modelo, el equipo psicopedagógico se convierte en un elemento más del equipo docente del centro,

cuya misión primordial es aceptar racionalidad didáctica y potenciar la dimensión educativa del trabajo en el aula y en el centro. Desde esta perspectiva, la orientación profesional se convierte en una enseñanza transversal, un conjunto de aprendizajes que son responsabilidad de todas las áreas curriculares sin ser exclusivas ni específicas de ninguna de ellas.

A continuación exponemos unas Tablas (nº14 y nº15) en las que mostramos una secuenciación de unidades que componen el Módulo III "Exploración de la carrera"(Nivel I:12-14 años; Nivel II:14-16 años) y el Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera"(Nivel II:14-16 años), la temporalización que cada uno de estos módulos requiere y las áreas que quedan implicadas en la realización de la infusión curricular (Tablanº 14 y nº 15). De estos cuadros se deduce que, se puede desarrollar estos Módulos fácilmente . Son complementados con actividades en las áreas de Inglés, Tecnología, Francés, Lengua Castellana y Educación Plástica y visual. No requieren una excesiva formación previa a los/as profesionales que lo desarrollan, ni la utilización de complejos sistemas audiovisuales.

Así, en la Tabla nº 14, observamos las diferentes unidades que componen el Módulo III "Exploración de la carrera" Nivel I(12-14 años). Las áreas en dónde se realizará estrategias infusivas : Inglés, Tecnología; Educación Plástica y visual y Lengua, así como las unidades que van a ser complementadas (unidad 4, 8 y 9). Del mismo modo en la Tabla nº 15, exponemos las unidades que componen el Módulo III "Exploración de la carrera" Nivel II (14-16 años). Las áreas en dónde se realizará las estrategias infusivas: Lengua, Educación Plástica y visual y Lengua, así como las unidades que van a ser complementadas (unidad 4, 5 y 8).

**PROGRAMACIÓN DEL MÓDULO III. EXPLORACIÓN PARA LA CARRERA.
NIVEL I. (12-14 años)**

UNIDADES	TIEMPO	TUTORA 1	TUTORA 2	TUTORA 3	TUTORA 5
		Presentación del programa a los alumnos/as.	Presentación del programa a los alumnos/as	Presentación de programa a los alumnos/as	Presentación del programa a los alumnos/as
1.Ámbitos de las actividades y sus normas.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría	Tutoría
2.Ocupaciones de los miembros de la familia.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría	Tutoría
3.Recompensas no monetarias del trabajo.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría	Tutoría
4.Diferencias entre trabajos.	1 sesión	Tutoría + Inglés	Tutoría + Tecnología	Tutoría + EPV	Tutoría + Lengua
5.Trabajos conocidos.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría	Tutoría
6.Los productos y su origen.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría	Tutoría
7.Bienes y servicios.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría	Tutoría
8.Rol y función.	1 sesión + 1 sesión	Tutoría + Inglés	Tutoría + Tecnología	Tutoría + Francés	Tutoría + Lengua
9. Fuentes de -la educación.	1 sesión + 1 sesión	Tutoría + Inglés	Tutoría + Tecnología	Tutoría + Francés	Tutoría + Lengua
10Ocupacioness para el futuro.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría	Tutoría

Tabla nº 14. Planificación de las materias en las que se puede realizar estrategias infusivas.

**PROGRAMACIÓN DEL MÓDULO III. EXPLORACIÓN PARA LA CARRERA.
NIVEL II. (14-16 años)**

MÓDULOS	TIEMPO	TUTORA F	TUTORA G	TUTOR J
		Presentación del programa a los alumnos/as.	Presentación del programa a los alumnos/as.	Presentación del programa a los alumnos/as.
1.Cambios de trabajo.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría
2.Entorno físico y actividades.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría
3.Participación de las actividades de la comunidad.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría
4.Leyes y normas de convivencia.	1 sesión + 1 sesión	Tutoría + Lengua	Tutoría + EPV	Tutoría + Lengua
5.Empleo del tiempo libre.	1 sesión + 1 sesión	Tutoría + Lengua	Tutoría + EPV	Tutoría + Lengua
6.Características físicas y ocupacionales.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría
7.Intereses profesionales.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría
8.Satisfacción laboral y valores.	1 sesión + 1 sesión	Tutoría + Lengua	Tutoría + EPV	Tutoría + Lengua
9. Identificación de las habilidades y ocupaciones futuras.	1 sesión	Tutoría	Tutoría	Tutoría

Tabla nº 15. Planificación de las materias en las que se puede realizar estrategias infusivas.

3. POSIBILIDADES REALES DE INTEGRACIÓN DEL PROGRAMA EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES.

Antes de analizar las posibilidades de integrar en nuestros centros educativos de Secundaria Obligatoria el programa de educación para la carrera TFP (Repetto, 1999) analizaremos las características bajo las cuales se realiza la orientación profesional en los IES.

En el momento actual debemos plantearnos el carácter evolutivo y procesual de la orientación profesional; la elección vocacional es el resultado de un proceso que corre paralelo al desarrollo evolutivo debe abarcar pues un periodo extenso, que vaya desde la educación infantil, pasando por la educación primaria hasta la educación secundaria e incluso la educación postobligatoria. Ha de constituir un proceso sistemático y no limitarse a acciones puntuales que fomentan o despiertan el interés de los/as alumnos/as por determinadas profesiones y a ser asesorados sólo en momentos críticos de su trayectoria académica. De acuerdo con los/as autores/as y representantes del modelo evolutivo, Ginzberg (1957), Super (1957 y 1963), Rivas (1973 y 1976) y Secadas (1977), el concepto de sí mismo/a comienza a formarse antes de la adolescencia, se hace más claro en esta etapa y en ella se expresa en términos ocupacionales. En general vienen a coincidir en algunas diferencias en las siguientes etapas: en primer lugar, se distingue una fase mimética con dos subetapas claramente diferenciadas: de carácter interactivo y lúdico (0-10 años) la segunda afición indiferenciada (10-13 años). La segunda etapa vital se distingue tres facetas: en un primer lugar aparece un periodo de ensayo, iniciación y aproximación a la vocación o incluso a la ocupación y el oficio. En un segundo lugar, aparece un proceso de autoimplicación que determina el concepto propio frente a la realidad y a la cooperación comunitaria (16-18 años). Por último, el individuo entra en una conexión de ensayo y prueba respecto al ejercicio profesional. Toda esta fase se caracteriza por una fuerte actividad del tipo vocacional y en ella se toman las principales decisiones vocacionales. En la tercera fase (etapa contractual) también distingue tres subetapas: en la primera la actitud personal frente a la profesión deja de ser ensayo o tentativa para transformarse en una forma de

vida definida en gran parte por la ocupación que desempeña al individuo adquiera un mayor compromiso. Por último, se llega a una tercera subetapa de estabilidad.

En el momento actual, en la Educación Secundaria Obligatoria es fácil llevar a cabo un programa de educación para la carrera, puesto que en esta etapa se dispone de una hora de tutoría lectiva; pero la realidad es que esta franja horaria se encuentra destinada a tratar tareas diversas (cohesión grupal, elección de delegado/a, elaboración de normas de convivencia, técnicas de trabajo intelectual, toma de decisiones...) . Esto hace que sean pocos los centros que desarrollan un programa de Orientación Profesional de carácter sistemático; en la mayoría de los IES, se destinan sesiones puntuales de tutoría en las que se imparten contenidos de educación para la carrera. Estas sesiones suelen coincidir con la promoción de curso, los cambios de ciclo y de etapa. Es decir, es abordada de forma puntual en contraposición a las formulaciones ofrecidas por los/as autores/as evolutivos que presentan una nota común: consideran al desarrollo vocacional como un proceso que se da a lo largo de toda la vida. Es a través de todas las etapas como se va produciendo la madurez vocacional. El término madurez vocacional procede de la psicología evolutiva y denota crecimiento, diferenciación, irreversibilidad y ordenación progresiva.

De acuerdo con Super (1955) la madurez vocacional es la posición en el continuo del desarrollo vocacional que va desde la exploración al declive vocacional; es la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o el desarrollo vocacional; comparándolo con otros sujetos que se hallan en la misma época de la vida, y frente a las mismas tareas o responsabilidades del desarrollo vocacional y ha distinguido las siguientes fases: fase mimétrica (hasta los 10 años); fase de afición indiferenciada (entre 10-12 años); fase de iniciación a la profesión (13-15 años); fase de autoimplicación (16-20 años) y por último, la fase de ajuste personal (a partir de los años 20 años) en los que se da un compromiso con la ocupación y una transición de las condiciones individuales con las exigencias profesionales.

Por otro lado, otra problemática intrínseca a la aplicación de un programa de orientación profesional de educación para la carrera en los centros educativos de Enseñanza Secundaria en el momento actual, es la formación de profesionales que tienen que desarrollarlo. Los/as tutores/as de ESO no tienen la formación académica necesaria para impartir y desarrollar un programa de educación para la carrera. En la mayoría de los casos son licenciados o diplomados con conocimientos en su especialidad y con una capacitación pedagógica, pero escasa capacitación en la función tutorial.

Así mismo, otra problemática actualmente en los centros de Enseñanza Secundaria es la elección de un programa; en el mercado existen multitud de programas de orientación profesional, pero la mayoría de ellos son programas parciales, que se centran en la toma de decisiones o bien en el autoconocimiento, o en la exploración de la carrera, etc pero durante mucho tiempo ha sido difícil encontrar un programa que englobase todas las áreas y que a la vez permitiera desarrollar otras temáticas complementarias. Es de elogiar el intento institucional de la Junta de Andalucía al elaborar el programa de orientación profesional-vocacional no sexista "Elige" (1997) y que ha sido aplicado con carácter experimental, si bien, este intento ha tenido poco éxito, por causas no concretadas que deben ser investigadas.

Veláz Medrano (199:283) al tratar los principios que justifican los programas de intervención psicopedagógica en el momento presente, considera los siguientes:

- a) La concepción ecológica, reconceptualizadora, flexible y abierta del currículo que propugna la LOGSE está en perfecta armonía con unos programas de intervención psicopedagógica que se ajusten a los principios de prevención, desarrollo e intervención social. El diseño de estos programas ha de hacerse tras un análisis de necesidades, una educación del contexto y de los recursos con que cuenta, etc.
- b) En el diseño de un programa de intervención psicopedagógica, pueden emplearse dos tipos de procedimientos: el inductivo y el deductivo

que puede ser un procedimiento más adecuado para los centros o equipos con poca o nula experiencia en la intervención por programas.

- c) Es posible diferenciar distintos niveles de concreción en el desarrollo aplicación de los programas de intervención: 1) al diseñar un programa de intervención ha de tomarse en consideración lo que sobre orientación educativa prescribe la normativa vigente; 2) los programas han de adecuarse al PEC y a las características del centro o su contexto; 3) han de adaptarse a cada grupo concreto y 4) el programa llega a su máxima concreción cuando se adapta a las necesidades orientadoras del alumno/a individual que lo percibe.
- d) Las fuentes de un programa de intervención son las mismas que las denominadas en el DCB (1989) fuentes del currículo, con las pertenecientes y lógicas aportaciones: fuente psicológica; fuente sociológica; fuente pedagógica y la fuente epistemológica.
- e) Los elementos de un programa de intervención psicopedagógica son igualmente los mismos que los de cualquier programa educativo, puesto que el objetivo es el mismo: explicitar las intenciones del orientador/a, es decir, tomar decisiones a cerca del para qué, cómo, cuándo y a quién orientar y evaluar. Así, los elementos del programa serán también: objetivos, contenidos, metodología, recursos, actividades y evaluación.
- f) La conceptualización de los elementos del programa de intervención psicopedagógica, también ha de ajustarse a lo que establece el Diseño Curricular Base de acuerdo con una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos; contenidos; destinatarios; responsables; metodología; actividades y evaluación.

Según este análisis realizado debemos plantear la posibilidad de implantar el programa TFP en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, desde una

doble perspectiva: por un lado desde la perspectiva teórica y por otra, desde una perspectiva analítica y crítica.

1- Desde una perspectiva teórica, podemos comparar el TFP con las afirmaciones de autores como Álvarez & col. (1992:25) consideran que una vez empezado el proceso de orientación se ha de mover en unas directrices determinadas que permitan que se instale definitivamente en el centro; éstas serían las siguientes:

A) Institucionalización: asunción por parte de la institución que puede manifestarse a diferentes niveles desde el más formal como es la inclusión en el Proyecto educativo, hasta el material, etc...La orientación tiene que dejar de ser un quehacer personal o particular para convertirse en un asunto o cuestión de centro.

El TFP es un programa de educación para la carrera que permite su institucionalización puesto que parte de unos objetivos generales que pueden ser asumidos como propios por cualquier centro educativo.

B) Integración de la actividad escolar. La orientación vocacional ha de llegar a ser gradualmente una actividad educativa normalizada. Ha de organizarse en un programa y calendario y ha de tener una entidad definida en el centro. Ha de ubicar sus contenidos y distribuirlos. Esta integración progresiva en el currículum hará que se convierta en una dimensión de la educación que aportará mayor funcionalidad hacer comprender a alumnos/as y profesores/as cual es la dirección y sentido de los aprendizajes y su proyección en las realidad académica, social y profesional futura.

El TFP está diseñado para ser completado su desarrollo mediante infusión curricular, es decir permite realizar actividades en otras áreas que fomentan la adquisición de habilidades y estrategias para el autoconocimiento, la toma de decisiones, la exploración y planificación de la carrera.

C) Extensión . A menudo la orientación se limita al último curso de la escolaridad obligatoria y se plantea en función de la opcionalidad que se da al final de este nivel educativo. Ahora bien, un programa de orientación vocacional requiere más de un año para llevarlo a cabo y exige a sus destinatarios/as unas actitudes que no se improvisan. Es obligado extender la orientación a otros cursos (12-16 años) e incluso salvando las distancias a ciclos anteriores.

El TFP abarca todo el periodo de escolaridad obligatoria(12-16 años) y postobligatoria (bachillerato). Para ello sus cuatro subprogramas están diseñados a diferentes niveles: Nivel I:12/14 años, Nivel II: 14/16 años y Nivel III: 16/18 años.

D) Participación: Una de las condiciones básicas que se han de propiciar en la introducción de la orientación en los centros, es la colaboración entre todos los que participan en la educación, es decir, alumnos/as, padres/madres y profesores/as. Este aumento en la actividad participativa ha de producirse tanto en el interior como en el exterior del centro.

El TFP como programa de orientación para la carrera permite que todos los agente implicados en el proceso educativo intervengan.

E) Formación: cualquier persona o colectivo que desarrolle un programa de orientación vocacional/profesional ha de intentar adquirir una formación sobre esta temática y realidad actual, si quiere que su eficacia resulte condicionada. Esta formación podría situarse a dos niveles: en primer lugar, la dirigida a todas aquellas personas que intervendrán en el programa de orientación y en segundo nivel, aquellos que tendrán una responsabilidad específica de impulso y coordinación. Los procedimientos para esta formación pueden ser : seminarios, grupos de trabajo, técnicas de dinámica de grupo, reuniones informativas, etc.

La posibilidad que ofrece el TFP es que con varias reuniones informativas dirigidas al profesorado sobre estructura del programa, finalidad y objetivos, metodología a utilizar, diseño de actividades de infusión curricular, etc, permite un desarrollo adecuado del mismo.

F) Evaluación: la evaluación ha de ayudar a situar en qué punto del proceso de implantación nos encontramos, qué características tiene y como se puede avanzar.

“Tu futuro profesional” está concebido desde una perspectiva que permite una constante evaluación y retroalimentación; así, cada unidad es evaluada por los alumnos/as y profesores/as y cada módulo es igualmente evaluado por docentes y discentes, mediante hojas evaluativas destinadas a tal efecto.

G) Niveles de intervención de un programa: se entiende por niveles de intervención de un programa la mayor o menor implicación de la institución escolar en el desarrollo y puesta en práctica del mismo. Estos niveles dependen de una serie de aspectos como: el grado de motivación e implicación del centro; las personas que van a llevar a cabo el programa; los recursos e instrumentos que van a utilizar y el tiempo que se va a imponer para esta actividad.

En nuestro caso, el TFP ha sido casi totalmente asumido por el centro y ha existido una implicación por parte de los tutores/as. Esto constituye el último nivel señalado por Álvarez & col. (1992:31)

2- Desde una perspectiva analítica de la praxis educativa, el programa de educación para la carrera "Tu futuro profesional" puede implantarse en el centro por las siguientes razones:

A) Este programa está diseñado de forma estructural, secuencial y con carácter evolutivo. La estructura está constituida por una secuenciación: autoconocimiento, toma de decisiones, exploración y planificación y gestión de la carrera. El carácter evolutivo lo establece el hecho de que cada módulo está diseñado a tres niveles diferenciales: Nivel I: 12-14 años, Nivel II: 14-16 años y Nivel III: 16-18 años.

Con este programa se cumplen también los términos expresados por Crites (1961,1963) que propone una doble vía de evaluación de la madurez vocacional al distinguir dos aspectos: por una parte, define el "grado de desarrollo vocacional" como la madurez de la conducta vocacional de un individuo indicada por la similitud entre su conducta y la de los individuos "veteranos" o de mayor edad dentro de la misma etapa del desarrollo. El segundo aspecto, "ritmo de desarrollo vocacional" se refiere a la madurez de la conducta vocacional y de adaptación vocacional, frente a lo cual Super ha establecido cuidadas distinciones entre ambos. La adaptación es aproximadamente definida como la consecuencia o resultado de la conducta, sea en términos de éxito (realización) o de satisfacción (actitud). La persona profesionalmente adaptada es aquella que hace lo que le gusta hacer, se sienta satisfecha con ello y obtiene éxito al hacerlo. La madurez es definida como el repertorio de conductas de entrenamiento en tareas que conllevan consecuencias, comparado con el repertorio conductual de un grupo de iguales. Se trata de un constructo evolutivo. La persona madura es la que se enfrenta a tareas propias de la etapa en la que se encuentra, y que obtiene por lo general los resultados

deseados. La conducta vocacional puede ser evaluada en términos de sus consecuencias (ajuste) así como en términos de madurez. El grado de madurez obtenido por un individuo determina, en parte, su ajuste, ya que éste requiere un repertorio conductual apropiadamente desarrollado para la obtención de consecuencias satisfactorias. El ajuste es determinante de la madurez; la adaptación lograda en el pasado facilita o impide el desarrollo de nuevos modos de conducta apropiada a las nuevas etapas.

Actualmente debemos señalar que la madurez vocacional se ha convertido en un aspecto central en la teoría e investigación de la psicología vocacional, especialmente en el contexto del desarrollo de la carrera, y se han realizado grandes esfuerzos con el fin de determinar su validez y sus dimensiones. En definitiva, la madurez vocacional constituye hoy uno de los criterios más utilizados de evaluación del desarrollo de la carrera, y el objetivo fundamental de los distintos programas de intervención a nivel individual y colectivo.

B) Así mismo el programa TFP no requiere para su aplicación una formación específica del profesorado, intensa y extensa, por lo que los tutores/as lo pueden desarrollar con unas sesiones de sensibilización y siguiendo las indicaciones previas del orientador/a.

C) El Programa TFP posee un enfoque multidisciplinar en su aplicación. Cualquier unidad de los cuatro subprogramas que componen el Programa puede combinarse y enseñarse dentro de las disciplinas del currículum, si bien, especialmente en las disciplinas de formación ocupacional y laboral para su aplicación. Permite desarrollar en los alumnos/as habilidades y estrategias necesarias para la educación para la carrera, tratando a la vez una amplia variedad de contenidos que contribuyen a la formación integral de los alumnos/as. Con el TFP los alumnos/as son capaces de valorar sus propias competencias, características y aspiraciones.

D) Simplicidad en la utilización; el TFP no requiere la utilización de complejos sistemas audiovisuales tan solo la utilización de los cuadernillos

E) Finalmente el programa TFP propicia el progreso desde la heteroorientación a la autoorientación. A través de sus actividades exploran un amplio rango de opciones educativas laborales y de la comunidad, adquiriendo un conocimiento comprensivo de la naturaleza cambiante del trabajo y de los lugares de empleo, así como de los desafíos y de las oportunidades que ofrece la economía globalizadora actual. Como afirma Repetto (1999: 17) los factores de la realidad se vuelven cada vez más importantes como determinantes de la elección vocacional a medida que el individuo crece. El sujeto se concientiza de la importancia de su proyecto personal de vida, valorando la importancia de la actividad laboral como mecanismo de adaptación o defensa del individuo.

PARTE II

Evaluación del Programa TFP
en los módulos Exploración,
Planificación y Gestión de la carrera

CAPITULO VI

Introducción a la Evaluación de
Programas: La Evaluación de Programas
de Orientación para la Carrera.

1. PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.

De acuerdo con Martínez Mediano (1997: 36) la historia de la investigación evaluativa va unida a la misma evaluación de programas. La investigación evaluativa participa de los mismos debates paradigmáticos y metodológicos que la investigación de las Ciencias Sociales por ello en Educación, dependiendo del enfoque paradigmático o del objetivo de la investigación y las funciones de la evaluación que requieran se utilizará un enfoque de investigación evaluativa-experimental, cuasi-experimental, crítico, reflexivo, etnográfico...etc

La investigación evaluativa ha sido y es hoy en día considerada una forma de investigación aplicada y es así, porque la evaluación de programas es fundamentalmente una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante sobre un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula. De la Orden Hoz (1985:134) considera que la investigación evaluativa exige el mismo grado de rigor y de control que la investigación básica; apunta a la producción de la teoría o explicación de fenómenos mediante la determinación de relaciones entre variables se dirige a valorar una situación concreta (programa) y a la toma de decisiones alternativas. Las características de la investigación evaluativa, siguiendo al autor citado De la Orden Hoz (1985) son las siguientes:

- a) Los juicios de valor se explicitan no sólo en la selección y definición del problema sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de estudio.
- b) Resulta difícil y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- c) La replicación es prácticamente imposible dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado, a una situación específica y a un momento concreto de su desarrollo.

Por todo ello en las conclusiones de las investigaciones evaluativas se debe especificar que el programa X produce los resultados Y para los sujetos Z en las circunstancias W y con los criterios de valor V.

El informe evaluativo debe reflejar los resultados de la investigación y sus conclusiones debe orientar a la toma de decisiones con el criterio de utilidad y viabilidad de los mismos teniendo en cuenta las posibilidades reales de adoptar las recomendaciones del informe, que debe ofrecer orientaciones sobre como realizar dichas recomendaciones.

La ética de la evaluación exige además de que se informe a quién debe tomar decisiones sobre el programa, a los que lo aplican y a los usuarios del programa; el formato del informe podrá ser diferente dependiendo de si las evaluaciones han sido realizadas para alguien que controla al evaluador, para obtener conclusiones prácticas y teóricas con la finalidad de contribuir al desarrollo del conocimiento sobre la eficacia de tal método de enseñanza, de tales criterios de administración escolar, etc, y en definitiva, a la mejora de programas, su realización y sus resultados.

Por otro lado, podemos diferenciar entre investigación evaluativa y evaluación, siendo la finalidad y el rigor lo que diferencia la investigación evaluativa de la evaluación. La primera pretende resolver un problema para aportar conocimiento generalizable a otros grupos, o conocimientos teóricos y la segunda pretende resolver, informar o valorar acerca de un problema particular o un caso concreto. En el primer caso se hace teoría, se contribuye a la teoría y no así en el segundo caso al menos de modo explícito.

No existe un único concepto de evaluación de programas; los teóricos difieren tanto en sus puntos de vista sobre evaluación como en los procedimientos para hacerla efectiva. De acuerdo con Warthen y Sanders (Colás, 99:18) se identifican tres diferentes visiones conceptuales en los últimos 50 años. En un primer momento se observa una fuerte dependencia del movimiento de medida educativa, considerándose la evaluación como sinónimo de medición; posteriormente la evaluación es entendida como práctica ejercida por expertos/as para determinar el valor de algo independientemente de si los datos y criterios utilizados para emitir los juicios son claros y explícitos. En una tercera concepción, representada por Tyler, la evaluación se concibe como un proceso

de comparación de datos recogidos con los objetivos marcados. A mediados de la década del 60 nuevos enfoques poseen una especial atención en los métodos de evaluación, siguiendo una amplia variedad de modelos que han ejercido una fuerte influencia en las prácticas evaluativas. Así, podemos decir que coexisten simultáneamente distintas conceptualizaciones que responden por un lado a posicionamiento ideológicos y por otro a desarrollo histórico del concepto.

Según Martínez Mediano (1997:43) la evaluación de programas educativos es una subárea de la evaluación, que está comprometida con la investigación evaluativa, básica y aplicada, además de con la práctica profesional evaluativa aplicada a un amplio rango de actividades desde el inicio del diseño del programa a la planificación de su realización, a su desarrollo, teniendo en cuenta el medio y las personas, sus resultados y las posibilidades de continuidad, reforma o exposición del programa. Martínez Mediano a través de la cita diversos autores/as (Tyler, Stufflebeam, Stanford) define y explica la evaluación, así:

Para Tyler la evaluación es el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados (Martínez Mediano, 1997:131). Alkin citado por Martínez Mediano (1997:133) destaca la noción de evaluación como un proceso de determinación de áreas de decisión sobre asuntos de interés, mediante la selección de la información adecuada, que analiza para realizar un informe con datos útiles para los que toman decisiones. Por su parte Scriven, citado también por Martínez Mediano considera que la evaluación es la ciencia de la valoración y la define como aquello que asigna mérito o valor sobre el objeto evaluado, o sea la evaluación es el proceso de determinar el mérito o valor y calidad de algo; y las evaluaciones son los resultados de este proceso.

Para Stufflebeam "la evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. En sentido amplio, la evaluación consiste en un proceso en tres etapas para identificar, obtener y proporcionar información acerca de un programa valorado en sus metas, en su planificación, en su realización y en su impacto, con el propósito de guiar la toma de decisiones, proporcionar información y contribuir a su comprensión y con el

criterio de su valor (respuesta a las necesidades) y su mérito (calidad)” (Martínez Mediano, 1997:132).

Entidades como el Consorcio de Evaluación de Stanford define la evaluación de programas como un examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en un programa y las consecuencias contemporáneas a ese programa -dirigido a ayudar a la mejora de este programa y a otros que tengan similar propósito (Martínez Mediano, 1997:132).

Worthen y Sanders (1987) consideran que “la evaluación es la determinación del valor de una cosa y en educación es la determinación formal de la calidad, efectividad o valor de un programa, producto, proyecto, proceso, objetivos o currículo. La evaluación utiliza métodos de investigación y juicios centrados en la determinación de las normas para juzgar la calidad, y decidir si esas normas serían relativas o absolutas en la recogida de información relevante y en la aplicación de las normas para determinar la calidad. La evaluación puede aplicarse a empresas en funcionamiento o a propuestas en proyecto”.

1.1 La investigación evaluativa: Modelos de investigación evaluativa. Tipología general.

Ahora bien, de acuerdo con la clasificación realizada por Rebollo (1999:33), existen tres tipos de modelos evaluativos:

- a. Modelos objetivistas: conciben la evaluación de programas desde una perspectiva técnica. Para ellos, la evaluación es la determinación del valor o mérito del programa. Los modelos objetivistas coinciden en el concepto de evaluación y en los criterios (grado de productividad y nivel de eficiencia del programa). Estos modelos centran la toma de decisiones en las autoridades bien políticas o académicas/científicas. El evaluador/a desempeña un rol técnico (habitualmente externo al programa). Es el responsable de la evaluación y de proporcionar información relevante acerca del mérito o bondad del mismo. Dentro de este tipo podemos

encontrar la evaluación basada en los objetivos de Tyler; el modelo de Cronbach, el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam y el modelo sin referencia a objetivos de Scriven, como algunos de los modelos más representativos. Estos modelos utilizan instrumentos de recogida de datos objetivos; los datos que se obtienen son reproducidos y verificados por otros/as profesionales/as. El análisis de los mismos se lleva mediante técnicas estadísticas que aseguren rigor científico en las conclusiones. No obstante, los modelos objetivistas presentan entre sí diferencias significativas en otros aspectos descritos, antes como referentes de un modelo de evaluación.

- b. Modelos subjetivistas: existe otro grupo de modelos alternativos denominados subjetivistas; datan de los años sesenta coincidiendo con el surgimiento del paradigma interpretativo en la investigación educativa. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como la comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. La gran diferencia con respecto a la perspectiva anterior estriba en su concepción de la realidad y en su forma de entender el conocimiento, El saber es una creación humana que ésta vinculada a los valores, creencias y actitudes de quienes están inmersos en la realidad. Los contenidos de la evaluación son los procesos de implementación del programa. La finalidad es proporcionar información para mejorar la práctica educativa. El evaluador/a desde esta perspectiva asume un rol de cooperación con los participantes e implementadores/as del programa. El educador/a proporciona información al propio discente del programa para tomar conciencia del proceso vivido y ampliar su conocimiento sobre el mismo. En esta perspectiva se encuentra el modelo de evaluación respondiente de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación democrática de Macdonald.
- c. Modelo crítico de evaluación: esta perspectiva de evaluación, según los/as autores/as que consideran esta corriente como un núcleo a parte de las anteriores son solo una minoría. Este enfoque está poco desarrollado tanto

a nivel teórico como metodológico. Este modelo persigue la transformación de los/as destinatarios/as del programa. El análisis crítico se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas, económicas que rodean la acción. Este análisis pretende fundamentar el cambio institucional y comunitario ya que los cambios de los participantes del programa serán la base de los cambios más globales. El contenido básico de la evaluación se centra tanto en el proceso por el que hay que atravesar para tomar una decisión, como en las acciones derivadas de tales decisiones. Los contenidos se plantean de forma abierta y flexible. El evaluador/a deberá ayudar a que se manifiesten las auténticas necesidades y comprometerse en apoyarlas y recogerlas en dimensiones importantes del programa. Su posicionamiento es de implicación y compromiso. Esto permite el desarrollo de la evaluación y la planificación de acciones futuras relacionadas con la misma. El evaluador/a es fundamental en la dinamización de la propia intervención. El ritmo del programa estará condicionado por las circunstancias sociales, vivenciales, políticas e históricas de los/as participantes/as, el proceso evaluativo será lento y se desarrollará en la medida que los participantes/as lleguen a posiciones conjuntas de acción, es un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica (Martínez A. y otros 1990:326).

De acuerdo con lo expuesto por Martínez Mediano (1997:44) las decisiones sobre el diseño, los instrumentos de medida, los análisis y el informe fluyen del propósito de la investigación, convirtiéndose en el punto central para decidir la elección de los métodos. Ello se evidencia tras examinar los propósitos de los siguientes tipos de investigaciones:

Investigación	Propósito
Básica	Contribuir a la fundamentación del conocimiento y la teoría
Aplicada	Iluminar los asuntos que conciernen a la sociedad
Evaluativa sumativa	Determinar la eficacia de los programas
Evaluativa formativa	Mejorar un programa
Investigación-acción	Resolver un problema específico

Cuadro nº2 .En Martínez Mediano (1997:44)

A continuación vamos a analizar cada uno de los tipos de investigación:

- a) Investigación básica: El propósito de la investigación es comprender y explicar; la contribución más importante al conocimiento toma la forma de teorías que explican el fenómeno estudiado. Las investigaciones básicas trabajan para generar nuevas teorías o para comprobar las teorías existentes. La investigación evaluativa cualitativa, contribuye a la investigación básica a través del desarrollo de teorías, esencialmente mediante estrategias inductivas para generar y confirmar teorías que emergen desde una implicación cercana y el contacto con el mundo empírico. El propósito es generar nuevas teorías o para comprobar las teorías existentes. La investigación cualitativa contribuye a la investigación básica a través del desarrollo de teorías, esencialmente mediante estrategias inductivas para generar y confirmar teorías que emergen desde una implicación cercana y el contacto directo con el mundo empírico. El propósito es generar soluciones potenciales para resolver los problemas humanos y sociales. La investigación cualitativa básica normalmente requiere un largo e intenso trabajo de campo. El rigor de las técnicas estará sujeto a revisión. Deberá presentarse una atención particular a la credibilidad, validez interna, fiabilidad objetividad y autenticidad de los resultados.

- b) La investigación aplicada. El propósito de la investigación aplicada es contribuir al conocimiento para que ayude a la gente a comprender la naturaleza de un problema de modo más eficaz en su propio ambiente. La diferencia entre el investigador/a básico y el aplicado/a es que este último/a intenta comprender y explicar la naturaleza básica de algún fenómeno. Las audiencias de la investigación aplicada son variadas.
- c) La investigación evaluativa sumativa y formativa: La investigación evaluativa es conducida para saber si el programa o política ideados para resolver un problema o producir un cambio planificado, lo consigue y cómo lo hace. Así, dentro de un continuo de investigación evolutiva hay que distinguir las evaluaciones sumativas de las formativas. Las evaluaciones sumativas sirven al propósito de emitir un juicio general sobre la eficacia de un programa, una política o un producto, con la intención de decir si la idea en sí es o no es eficaz y su potencialidad para generalizarla a otras situaciones. La investigación evaluativa sumativa comprueba la eficacia de algunas intervenciones humanas, o sus acciones, con el propósito de decidir si el programa, es eficaz dentro de sus límites contextuales y bajo determinadas condiciones, o podría serlo en otras situaciones y lugares.

La evaluación formativa sirve al propósito de mejorar un programa, política, grupo o producto particular. No hay intención en la evaluación formativa de generalizar los hallazgos más allá de las situaciones en las que está trabajando, si no es que su propósito específico sea contribuir a la evaluación sumativa, en un programa innovativo, (Cronback, 1982) con la finalidad de mejorar el programa antes de su extensión o puesta en marcha general. El propósito de la investigación formativa, en esta concepción particular defendida por PATTON (1990) es mejorar la eficacia de los programas en la práctica. Las evaluaciones formativas se apoyan, frecuentemente, en los métodos cualitativos (Martínez Mediano 1997:46).

La evaluación formativa no investiga para generalizar más allá de la intervención específica que está estudiando, salvo en su contribución a las evaluaciones sumativas. El propósito de la evaluación formativa es mejorar la intervención humana dentro de una serie de actividades específicas, en un tiempo específico, para un grupo específico de personas.

Los términos evaluación formativa y evaluación sumativa, acuñados por Scriven están relacionados con dos modos de sensibilidad hacia las necesidades de los programas. La evaluación formativa es realizada desde el inicio del programa y durante su desarrollo con el fin de recoger información útil y a tiempo de los efectos del programa para introducir cambios de mejora. La evaluación sumativa es realizada una vez terminado el programa, o en determinados momentos claves del mismo, y en su objetivo principal es recoger información sobre el valor y el mérito del programa y sobre los resultados finales. La evaluación formativa es fundamental para la mejora continua de lo que se ésta evaluando pero debe estar al servicio de la evaluación sumativa, que es el máximo objetivo de la evaluación, en opinión de Scriven que el/la alumno/a supere el curso, informar sobre el funcionamiento del programa o cualquier otro objetivo. Scriven considera qué necesidades y la necesidad de darle respuesta informándole de los resultados de la evaluación.

- d) La investigación acción. La investigación acción pretende resolver unos problemas específicos dentro de un programa, organización o comunidad. La diferencia entre la evaluación formativa y la investigación acción descansa en el grado en el que la investigación es sistemática, los tipos diferentes de problemas estudiados y el hecho de que el investigador/a tiene un papel diferente de la gente que está siendo investigada. El diseño y la recogida de los datos tiende a ser informal, las personas en la situación están, a menudo, implicadas en la recogida y análisis de los datos y los resultados son utilizados

internamente para resolver más problemas específicos dentro de un programa; la investigación acción tiene un objetivo concreto y particular. La formalización de los hallazgos y la naturaleza de las publicaciones de la investigación son bastantes diferentes de la investigación básica, aplicada o de la investigación evaluativa sumativa.

Otro aspecto importante a tener en cuenta son los diferentes métodos que la investigación evaluativa puede adoptar; así, podemos distinguir tres principales enfoques experimentales y cuasiexperimentales, enfoques cualitativos y enfoques lógicos.

- a) Los modelos experimentales y cuasiexperimentales se aplican a la investigación evaluativa cuando se pretende establecer comparaciones entre los grupos, entre diferentes programas, entre diferentes centros..., están indicados especialmente para apoyar decisiones referidas a la continuidad o abandono de un programa o a la recomendación de la expansión de un determinado programa al ámbito nacional. Estas investigaciones suelen estar avaladas por una alta validez interna y externa. En los diseños experimentales el tratamiento es manipulado en una situación controlada, donde los sujetos son asignados al azar al grupo experimental y al grupo de control, las variables son objetivas y sistemáticamente medidas y los resultados son analizados con precisión con métodos estadísticos rigurosos. Los diseños cuasiexperimentales siguen su misma lógica, aunque la asignación de los sujetos al azar no siempre es posible porque se trabaja en ambientes naturales y con grupos ya formados: en los modelos ex-post-facto el control de todas las variables no es posible y los acontecimientos ya han ocurrido. Las evaluaciones que utilizan los diseños experimentales y cuasi-experimentales se caracterizan por la búsqueda de relaciones entre los objetivos y los logros de un programa. Dichas evaluaciones pueden proporcionar una valoración de lo que se consigue un programa, de sus resultados, de

su impacto y relacionarlo con sus costes, pero no se preocupan por los procesos de transformación que ocurren en el medio, fracasando en identificar las causas y mecanismos subyacentes que generan los efectos del tratamiento, en detectar las deficiencias del programa para mejorarlo desarrollar futuros programas. Los estudios cuasi-experimentales resultan más flexibles y han sido utilizados durante años en la evaluación de programas dado que no exigen la asignación de los sujetos al azar. Las limitaciones principales de todos estos modelos se centran en que estos modelos intentan comparar los resultados que producen los tratamientos, más que en la comprensión de las dinámicas que se generan en el desarrollo de aplicación de dichos tratamientos, en las características contextuales donde se aplican los programas y en los procesos para su realización.

- b) Enfoques cualitativos en la investigación evaluativa: Las evaluaciones se realizan mejor cuándo están menos limitadas y dependen menos de los antecedentes y de las metas de una investigación , cuando están centradas en lo que sucede y en lo que se consigue. Se defienden que las evaluaciones cualitativas o etnográficas son superiores a las realizadas con enfoques más estructurados porque la forma de investigación naturalista posibilita trabajar más cerca de la realidad y de modo más libre. En estos enfoques los evaluadores/as observan las conductas en situaciones naturales y las investigaciones analizan la información recogida prestando la debida atención a las personas y a los deseos de quienes están realizando el programa, así como patrocinadores y promotores. Se presta atención a la conducta humana en toda su complejidad, libre de las imposiciones de los enfoques positivistas. Así, el estudio de los procesos supone centrarse en cómo ocurre algo, más que en los logros o resultados obtenidos, conocer los miembros y participantes de un programa como sienten lo que hacen, más que en los resultados obtenidos. Los objetivos de la evaluación pueden estar centrados en destacar más los resultados y las metas. La investigación cualitativa se ha mostrado especialmente adecuada

para el estudio de los procesos porque la representación de éstos requieren una descripción detallada. La experiencia de los procesos varía de una persona a otra. Pero la evaluación de los procesos requiere sensibilidad hacia los cambios cualitativos y cuantitativos de los programas a lo largo de su desarrollo, lo que significa conocer bien el programa e interesarse por los acontecimientos e interacciones imprevistas. Las descripciones de los procesos son útiles al posibilitar que las personas externas al programa adopten decisiones inteligentes sobre el mismo. Las evaluaciones de los procesos formativos son útiles para la expansión y réplica de modelos de intervención cuando un programa se ha utilizado como un proyecto de demostración o es considerado un modelo valioso para ser aplicado en otros sitios. Ahora bien, si la evaluación es sistémica, puede conducir a errores si los/as evaluadores/as no controlan las condiciones de los contextos y de las organizaciones donde se realizan dichos programas. El estudio de la realización de un programa requiere datos ricos en detalles del contenido del programa y del contexto donde se aplica. Por último, debemos pensar que evaluar un programa por un único método puede tener sus ventajas e inconvenientes.

- c) Enfoques lógicos en la investigación evaluativa: Anderson et al.(1990:169) considera que el/la evaluador/a debe comprender el programa y el contexto en el que se realiza para dar respuestas a esas preguntas. Su enfoque se centra en la eficacia del programa si consigue los objetivos propuestos debiendo estar explícitos y ser aceptados por los que aplican al programa. Así mismo se considera la eficiencia del programa o el modo cómo trabaja el mismo, aprovechando los recursos disponibles y obteniendo los mejores resultados al menor costo dentro del contexto en el que se ejecuta el programa; un elemento importante en este enfoque son los efectos del programa y sus impactos .

- d) Dentro de la evaluación de programas ocupa un lugar importante el estudio de casos dado que ésta se caracteriza por la necesidad de utilizar diversas fuentes de evidencia, y por tanto diversos métodos de investigación. Hay diferentes aplicaciones del estudio de casos a la investigación evaluativa; así, es utilizada en la explicación de los vínculos causales en las intervenciones reales que son demasiado complejas; se utiliza para describir una intervención y el contexto real en el que ocurre; puede ser utilizada para ilustrar ciertos temas dentro de una evaluación; puede servir para explorar aquellas situaciones en las cuales la intervención que está siendo evaluada puede no estar clara, desde un grupo de metas únicas, y por último el estudio de casos puede ser una meta-evaluación.

En resumen, debemos decir que la aplicación de procedimientos científicos no significa el uso de un enfoque exclusivo metodológico, el clásico o cuantitativo, sino que admite otras alternativas como el cualitativo o el crítico. Los sistemas de validación tampoco tienen que corresponder taxativamente con los aceptados por un determinado paradigma de investigación. Se admite diversidad en el tipo de datos y en los procedimientos para su recogida. Ningún único método puede ser suficiente para atender a las necesidades de la evaluación. Se debe defender el uso complementario de metodologías cuantitativas y cualitativas cuando la situación lo requiere. La complementariedad metodológica es útil cuando se requiere una información completa acerca de un programa o cuando los resultados de una evaluación cualitativa sugieren que sus resultados pueden ser generalizables, por lo que se requiere un estudio basado en la metodología experimental (aún así, predomina el enfoque técnico y las posiciones críticas son muy escasas y poco difundidas). En la evaluación de programas se pueden identificar dos componentes clave: el metodológico y el conceptual -teórico; en ambos casos deben interpretarse de forma abierta y nunca restringida.

Las evaluaciones concluyen con un completo informe del cuál pueden emerger las decisiones de cambio de dichos programas; un informe con información suficiente que oriente a la toma de decisiones inteligente de los/as

patrocinadores/as sobre los cambios de mejora o sustitución del programa adecuado. Por ello, en función de los propósitos y cuestiones de investigación, del momento de desarrollo del programa, o si se pretende la expansión o otros grupos, será necesario utilizar una metodología u otra o múltiples metodologías. Por otra parte, la evaluación de programas abarca diversos programas de actividades: estudio de la conceptualización y diseño de las intervenciones de programas; valoración de la puesta en marcha del programa; valoración de su utilidad. Hay muchas ocasiones que sí es necesario realizar una valoración global, cuando es así se trata de una evaluación integral.

Otra razón por la que debemos defender una concepción de multiplicidad metodológica es sin duda por que la investigación evaluativa se mueve entre varias disciplinas y los/as evaluadores/as no deben permitirse el lujo de permanecer dentro de un único paradigma de investigación. Toda investigación comparte el intento de dar respuesta a un problema real detectado en la práctica; cada una de las estrategias o métodos de investigación supone un modo de recogida y análisis de la evidencia empírica siguiendo su propia lógica. Y cada método tiene sus propias ventajas e inconvenientes.

Teniendo en cuenta los diferentes modelos de evaluación de programas educativos, Sobrado y Ocampo (2000:94) resaltan las cuestiones siguientes:

- a) Necesidad de la evaluación de programas educativos en orden a un mejor conocimiento y transformación, en su caso de la realidad educativa.
- b) Selección de los modelos más idóneos que sean garantía del éxito evaluador/a.
- c) Consideración especial del contexto donde se efectúe la valoración en cuestión.
- d) Conveniencia de cambiar e integrar adecuadamente los métodos cuantitativos y cualitativos de la evaluación, de acuerdo con el programa a valorar.

- e) Establecer criterios científicos en los diferentes modelos de evaluación educativa.

2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

La terminología de evaluación de programas surgió en el ámbito educativo en la década de los 70 con el objetivo de evaluar diversos programas de acción social. La característica común de esos programas era la meta (pretendían mejorar la vida y hacer que fuese más satisfactoria para las personas a las que estaban destinadas). El método concreto de evaluación se ha venido denominando "investigación evaluativa" y se puede considerar una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones. Debemos plantearnos como afirma Pérez Juste (1989:338), que resulta complejo medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, y ello como paso previo o contribución a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la preparación futura. Además, las características de un programa afectarán a la clase de evaluación que puede hacerse y a los fines que permitirá alcanzar la propia evaluación

La evaluación es el eje fundamental de un programa educativo que interacciona permanentemente con todos sus componentes en su desarrollo cíclico continuado, como son el diagnóstico de necesidades pedagógicas, el diseño e implementación de las actividades y la valoración de los logros del mismo, en función de la toma de decisiones adecuada al respecto. La evaluación de programas hay que entenderla como un desenvolvimiento constante e integrada en su desarrollo, y no en su proyección de resultados únicamente, de modo que existe necesidad de evaluación al inicio, durante el proceso y al finalizar un programa determinado. La valoración de un programa escolar estimula su grado de eficiencia y facilita la selección y empleo de las estrategias educativas más eficaces.

Si entendemos la evaluación como un proceso continuo que tiene lugar en diferentes momentos de un programa los objetivos varían según sea el referente. Así, en un programa, podemos identificar los siguientes contenidos: necesidades/contexto; diseño/planificación; desarrollo o ejecución y resultados y logros. La referencia a una u otra dimensión asigna denominaciones de evaluación: evaluación preformativa o análisis de necesidades; evaluación formativa y evaluación sumativa. Las distinciones entre estos tipos de evaluación son importantes, porque el propósito de la evaluación influye en la naturaleza de las cuestiones a evaluar. En todos los casos, Sobrado y Ocampo (2000: 94) la evaluación se hace porque los individuos necesitan información para tomar decisiones. La tarea del evaluador/a es identificar y delimitar las cuestiones de evaluación y desarrollar las distintas alternativas de respuesta.

De acuerdo con Colás (1999:20), en cualquier modalidad de evaluación de programas, ésta pretende:

- a) Ser un proceso y se le confiere un carácter dinámico.
- b) Se aplican procedimientos científicos que incluyen estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosa y sistematizada.
- c) Recoger información válida y fiable (es la principal finalidad de la aplicación de procedimientos científicos).
- d) Debe tener como proyección la toma de decisiones, esto le da una utilidad a la evaluación, una función un sentido y un después.
- e) Se señala el carácter contextualizado, en el sentido que ha de estar condicionada por circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que se aplica el programa objeto de evaluación.
- f) Está referida a un programa (por programa entendemos un conjunto sistemático de actuaciones para alcanzar unos objetivos).
- g) Tiene una función ideológica o política.
- h) La evaluación supone la emisión de un juicio o la valoración de algo.

Sobrado y Ocampo (2000:69) atribuyen a la evaluación de un programa las siguientes funciones:

- a) Mejorar el programa durante la fase de desenvolvimiento, en donde cobra importancia la evaluación formativa. El proceso evaluador es interactivo e implica continua realización de pruebas, evaluación y rediseño.
- b) Facilitar la comparación de los programas pedagógicos que se experimentan. La designación y contraste de las alternativas puede ayudar a tomar decisiones adecuadas.
- c) Contribución a la efectividad del diseño de programas educativos.

Ahora bien, del mismo modo tenemos que tener en cuenta que la evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como uniformidad con un modelo de evaluación, metodología a aplicar, procedimientos de análisis o toma de decisiones. El concepto que adoptemos de evaluación de programas marcará la elección de posibles modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir. El contexto y la posición del evaluador/a serán aspectos muy importantes en la selección del modelo teórico a seguir. Cualquier proceso evaluativo admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida y de análisis de datos, y distintas tomas de decisiones. El concepto de evaluación también será clave en la determinación de aspectos importantes a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador/a, audiencia, funciones, etc. Un proceso evaluativo debe entenderse como un proceso sucesivo de toma de decisiones coherentes que se inician con delimitación del modelo teórico del que se parte, elección del tipo de evaluación a seguir, papel del evaluador/a, finalidades, etc hasta terminar en la recogida de datos más puntual y la elaboración del informe evaluativo. Siempre, toda evaluación de programas cobra unas determinadas funciones en el programa, las cuales han de ser delimitadas y definidas previamente al proceso evaluativo, y se han de tomar decisiones a este respecto.

Sobrado y Ocampo (2000:69) consideran que las actividades a realizar en el proceso de evaluación de programas educativos serían las siguientes:

- a) Especificación, selección, mejora o modificación de los objetivos del programa y de la evaluación (en función de las necesidades valoradas previamente)
- b) Establecer estándares evaluadores.
- c) Planificación del diseño de evaluación apropiado.
- d) Selección y desarrollo de métodos de recopilación de la información.
- e) Recoger datos relevantes
- f) Procesar, resumir y analizar las informaciones extraídas.
- g) Contrastar los datos y estándares de evaluación.
- h) Informe y retroalimentación de los resultados.
- i) Efectividad del programa.

Cualquier plan de evaluación debe comenzar con una explicitación o decisión sobre las funciones que cumplirá un programa ya que la necesidad de evaluar un programa parte de la convicción de que facilite o promueva mejoras en muy distintos sentidos. Así, los resultados obtenidos a través de la evaluación pueden ser útiles tanto desde una perspectiva externa y/o política como interna y/o científica. Colás (1999:22) expone que desde una perspectiva externa y/o política la evaluación proporciona información y comprensión sobre el programa a los solicitantes y a los responsables del mismo; ayuda al desarrollo y expansión del programa. La evaluación sumativa es indispensable para planificar programas más efectivos en el futuro y poseer bases para su continuación o expansión; los resultados ayudan a configurar políticas (la política educativa a nivel nacional o local se apoya en las conclusiones obtenidas de la experimentación de los programas de innovación planteados). La evaluación sumativa sirve también de base para defender y apoyar iniciativas al hacer disponible información documentada sobre los efectos de programas novedosos; ayuda a identificar la bondad o éxitos de las innovaciones; ayuda a propagar programas puesto que los datos influyen en otros educadores/as que imitan o adaptan programas externos; informa a la comunidad educativa propiciando una mayor participación; fundamenta la toma de decisiones en torno a la distribución de recursos, o a extender o eliminar el programa o algunos de sus elementos, y ayuda a demostrar su rentabilidad.

Por su parte Sanz Oro (1999:23) opina que desde una perspectiva interna la evaluación posibilita: comprobar si el programa está dando respuesta y satisfacción a las necesidades para las que se planificó; nos sirve de base para un continuo mejoramiento, para desarrollar nuevos servicios o adaptar los ya existentes; proporciona información sobre la marcha del programa para planear posibles readaptaciones. En definitiva con la evaluación se recibe una constante retroalimentación sobre la efectividad del programa; nos ayuda a comprender un programa, a identificar sus posibilidades y limitaciones, y a conocer qué dimensiones abarca y cuáles no y por último, aporta datos que posibilitan una reflexión crítica sobre una determinada situación.

En suma, debemos pensar que las funciones de la evaluación presentan una estrecha relación con el concepto de evaluación, con los modelos evaluativos y con los procesos metodológicos a seguir. La primera decisión que se debe tomar en un proyecto de evaluación es determinar la función que va a cumplir la evaluación. En cuanto a los propósitos, estrategias y acuerdos que van unidos en el diseño de las evaluaciones Martínez Mediano (1997) señala los siguientes cometidos o aspectos a tener en cuenta:

- Centrar las cuestiones a investigar y determinar si se desea estudiar unas pocas cuestiones en profundidad o muchas en menos profundidad, (cuantos, cuando y como). La priorización de las cuestiones es más difícil. El evaluador/a debe ayudar a ordenar sus prioridades, de un modo realista, para elaborar una lista de las cuestiones esenciales y necesarias.
- Formular con precisión las preguntas de investigación, para ello se ha de revisar la literatura sobre el tema, si bien conviene decir que esta revisión puede utilizarse más como un fin que como un medio para clasificar las cuestiones de investigación. Los investigadores/as experimentales revisan las investigaciones previas para desarrollar las cuestiones de investigación más significativas sobre el tema.

- Amplitud y profundidad de la investigación: los métodos cualitativos permiten al investigador/a estudiar cuestiones con profundidad y detalle dado que la recogida de datos no está limitada por categorías predeterminadas, lo que sí ocurre en la metodología cuantitativa. El enfoque cuantitativo, sin embargo, permite la medida de las reacciones de tratamientos en variadas cuestiones que pueden ser estudiadas mediante técnicas estadísticas.

3. PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA Y EL DESARROLLO.

De acuerdo con Pérez Juste (1989:23) evaluar es el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son la fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido. Para ello deberá estar implicada en el hacer diario, centrándose más en el proceso que en el producto, lo que permitirá tomar decisiones a tiempo antes de que pueda producirse el enquistamiento de los conflictos, de que cristalicen las actitudes negativas o de que el fracaso se haga crónico.

Cualquier plan de evaluación debe comenzar con una explicitación o decisión sobre las funciones que cumplirá en el programa, ya que la necesidad de evaluar un programa parte de la conveniencia de que facilita o promueve mejoras en muy diferentes sentidos. Así, los resultados obtenidos a través de la evaluación pueden ser útiles tanto desde una perspectiva externa y/o política como interna y/o científica. Colás (1994:22).

Pérez Juste (1989:48) confiere a la evaluación el carácter de continuidad dado que toda evaluación es un proceso racional que debe realizarse de modo sistémico. Este carácter sistémico se reconoce en su acomodación a un plan; es decir, debe responder a unos planteamientos claros, estar orientado por conocimientos técnicos y disponer de medios idóneos.

Rodríguez Moreno (1991:273) considera que la evaluación es un proceso que provee de información a aquellas personas que van a tomar decisiones. La evaluación trata de estimar el funcionamiento de un programa centrándose en la evaluación del progreso hacia los objetivos programados contando con la comparación con ciertos criterios preestablecidos. Bordas Alsina (1999:238) considera que evaluar es detectar cómo es una realidad educativa, sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta con el fin de tomar decisiones. Ciertas evaluaciones tendrían una calificación de internas (cuando están insertas en el mismo programa) y externas (cuando dependen de agencias, asociaciones, programas externos, comparando los resultados con otros programas aceptables en ese mismo ámbito educativo). En este sentido la evaluación de programas siguiendo a Rodríguez (1991:273) se ha de realizar teniendo en cuenta varios puntos clave:

- 1- La evaluación se organiza en función de la toma de decisiones, por lo que la información que se busque ha de ser útil para ello.
- 2- La evaluación es un proceso cíclico y continuo y debe ser puesta en marcha mediante una programación sistemática.
- 3- El proceso de evaluación incluye tres pasos que son su base metodológica: diseño, obtención de datos y ofrecimiento de éstos. Diseñar y proveer de datos son actividades complementarias y requieren la colaboración mutua entre evaluador/a y persona que decide.

Por su parte, Colás (1994:20) plantea que sea cual sea la modalidad de evaluación de programas existen una serie de planteamientos y posiciones que hay que considerar. Así:

- 1- Se confiere a la evaluación un carácter dinámico

- 2- Se aplican procedimientos científicos, que incluyen estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosos y sistematizadas.
- 3- Es un medio de recogida de información válido y fiable (esto constituye la principal finalidad de la aplicación de procedimientos científicos).
- 4- Debe tener como proyección una toma de decisiones, lo que implica una utilidad a la evaluación, es decir, darle una función y sentido, una proyección y un después.
- 5- Se remarca el carácter contextualizado, en el sentido que ha de estar condicionada por las circunstancias y de ajustarse a las condiciones reales en la que se aplica el programa objeto de evaluación
- 6- Irá referida a un programa. Por programas se entiende todo un conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos determinados objetivos. Se diseñan con vistas a producir cambios en sujetos, instituciones, centros o entornos socio-educativos, políticos, etc variando el ámbito de aplicación.
- 7- Tiene una función ideológica y política.
- 8- La evaluación supone la emisión de un juicio o la valoración de algo.

También Rodríguez (1991:275) considera que son principios fundamentales para seleccionar una metodología evaluadora apropiada los siguientes: a) el conocimiento desde el inicio del programa de las metas y objetivos que se proponen; b) establecer si los criterios se han aplicado válidamente; c) la evaluación debe comprometer a todas las personas que se consideran partícipes del programa o están afectadas por él: requiere seguimiento y proceso de retroalimentación; d) la evaluación es más efectiva si se planifica dentro de un proceso continuo, con planes específicos y con responsabilidades asumidas y e) debe centrarse y dar respuesta a lo positivo.

Velaz de Medrano (1998:338) considera que la evaluación de programas en los centros va clarificando en la conciencia de todos los agentes educativos, la denominada "cultura de la evaluación". No obstante, las resistencias a la evaluación pueden deberse a la poca formación que reciben los/as orientadores/as en el área de la evaluación (lo que debería solucionarse en las

currícula de formación de orientadores/as). Pero también hay otras causas: la creencia de que los resultados en el campo de la orientación educativa no pueden ser cuantificados y pertenecen al dominio afectivo y la falta de tiempo y de recursos materiales y humanos que impide comprobar los resultados del programa. Así, las ventajas de realizar una evaluación sistemática de los programas de orientación son; a) recibir un constante feed-back sobre el grado de efectividad del programa de orientación ; b) poder identificar a los alumnos/as cuyas necesidades no estén siendo satisfechas; c) elegir y utilizar técnicas de orientación sobre la base de su efectividad; d) poder justificar la eliminación de actividades de orientación inútiles y e) disponer de evidencia para requerir un incremento de recursos personales y materiales con el fin de satisfacer los objetivos del programa.

Pero, antes de iniciar el proceso evaluador se considera también necesario plantearnos, qué aspectos vamos a evaluar de un programa de educación para la carrera y así, identificamos los siguientes contenidos evaluadores Colás (1994:86): a) necesidades/contexto; b) diseño y/o planificación; c) desarrollo o ejecución y d) resultados o logros. La referencia a una u otra dimensión origina distintas denominaciones de evaluación. Así, en este sentido podemos identificar: la evaluación preformativa o análisis de necesidades como la ocurrida antes de planificar un programa, antes de que se haya ofertado. Esto constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclamen solución. Es un proceso complejo a través del cual se deciden, teniendo en cuenta los recursos, las prioridades de actuación; evaluación formativa tiene como propósito mejorar un programa que está siendo desarrollado y permite introducir cambios según sea necesario. La evaluación sumativa indica la calidad y eficacia de un proyecto. La evaluación se hace porque los individuos necesitan información para tomar decisiones. La tarea del evaluador es identificar y delimitar las cuestiones de evaluación y desarrollo de alternativas de respuesta.

La evaluación de programas orientadores desde la perspectiva de Sobrado y Ocampo (2000:192) ha contemplado tradicionalmente esta doble proyección: sumativa y formativa y se ha localizado al final del programa (en los resultados).

Actualmente, se entiende que ha de actuar de modo paralelo al proceso orientador y se han de articular en todas las fases, desde la identificación de necesidades, hasta la valoración de los resultados pasando por el desarrollo del programa, instrumentos que permitan tomar decisiones sobre los aspectos que se han de mantener y cuáles han de cambiarse. El hecho de que la evaluación se realice durante todo el proceso y no sólo en los resultados finales, hace que sea factible diagnosticar la eficacia, funcionalidad, eficiencia y calidad de los programas orientadores.

Desde este enfoque, todo programa de educación para la carrera ha de seguir las siguientes fases:

- 1) Diagnóstico de necesidades. La identificación de necesidades y demandas orientadoras es la base fundamental de la que emergen las fases siguientes y de la que surgirán los objetivos y metas del programa correspondiente en congruencia con ellos. Así mismo, hay que considerar que la evaluación del diseño programático tiene por objeto identificar y valorar las estrategias de los programas más idóneas a las potencialidades de los destinatarios/as en función de sus necesidades. Se trata de verificar si son adecuados la formulación de objetivos, la planificación de procedimientos para desarrollar las estrategias, las tareas y la previsión de recursos humanos y materiales, los debates y discusiones en grupos de los agentes responsables del programa, respecto a los diversas estrategias y medios para implicar los receptores.
- 2) Evaluación del proceso: se trata de facilitar en el desenvolvimiento de los programas orientadores posibles mejoras y/o modificaciones en su caso, cuando se diagnostiquen deficiencias en la planificación, en los procedimientos empleados, en la propia realización, etc. En esta fase se han de identificar y valorar las dificultades aparecidas en el desenvolvimiento del programa, evaluar los juicios y opiniones de los destinatarios, las posibilidades dadas a los usuarios y dirigidas al logro

de las metas planificadas, los estímulos desenvueltos, grado de respuesta y las estrategias empleadas. Entre las técnicas evaluadoras que se pueden emplear en este tipo de evaluación figuran los registros de las sesiones informativas, descripciones sobre las discrepancias respecto al programa, balance de ingresos y gastos relativos al mismo, inventarios de actitudes y opciones en cuanto a la marcha del programa, entrevistas con las personas responsables del proyecto, etc.

- 3) Evaluación de los resultados del programa: consiste en enjuiciar, valorar y estimar los logros favorables y desfavorables adquiridos en el mismo, e identificar las consecuencias deseadas o no deseadas, el nivel de satisfacción de las necesidades de los/as destinatarios/as y tomar decisiones si el programa debe prolongarse o repetirse.

Ahora bien, si consideramos que los programas de educación para la carrera producen innovación podemos aplicar las teorías de Bordas Alsina (1999:239) relativas a la evaluación de programas para la innovación como el conjunto de actividades que se realizan para detectar y valorar la utilidad del programa en el contexto donde se proyecta y tomar decisiones, si son necesarias, para optimizar el programa sea en su totalidad sea en sus aspectos específicos.

Podemos decir que, la evaluación de programas cumple dos grandes tipos de funciones:

Funciones externas

- Informar y ayudar a comprender el programa innovador a quienes lo solicitan y a los/as responsables del mismo
- Favorecer los cambios positivos que aporta la innovación
- Evidenciar los aspectos negativos en función de nuevos cambios.
- Detectar las relaciones entre el sector educativo en el que se desarrolle la innovación y el sector socio-cultural y en el trabajo
- Fundamentar la toma de decisiones.

- Contribuir a configurar políticas

Funciones internas:

- Conocer explícitamente las dimensiones que abarca el programa independientemente de su finalidad y desarrollo.
- Ayudar a comprender el programa y a identificar sus posibilidades y limitaciones.
- Comprobar si el programa da respuesta a aquellas necesidades para las que se planificó.
- Proporcionar información rigurosa sobre su desarrollo, plantear en su caso readaptaciones para su mejora y/o desarrollar nuevos servicios o readaptarlos y/o potenciar los ya existentes.
- Aportar datos que permitan una reflexión crítica sobre una determinada parcela del programa o de su conjunto.
- Dar resultados y presentar propuestas para la toma de decisiones.

4. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE PÉREZ JUSTE.

El modelo evaluativo de Ramón Pérez Juste reúne una gran coherencia en su fundamentación teórica y metodológica suponiendo una aportación importante a la teoría evaluativa de programas y a la orientación de la práctica evaluativa.

Pérez Juste (1992:1) considera que la evaluación de programas es una actividad pedagógica en la medida en que se orienta, directa o indirectamente a la mejora del educando y a la mejora del educador/a. Así, se entiende por mejora indirecta la necesidad de actuar sobre variables tales como las dimensiones ambientales, organizativas, técnicas y sobre los programas mismos. Según Pérez Juste (1992), los objetivos de la evaluación de programas suelen ser de tres

tipos: a) elaborar juicios sobre la eficacia de un programa; b) ayudar en las decisiones a los responsables del programa y c) servir a funciones políticas. Así, el propósito de una investigación evaluativa sobre un programa puede ser la elaboración de juicios sobre la eficacia del mismo, con objeto de ayudar a los/as responsables en la toma de decisiones para que puedan elegir entre alternativas posibles o bien puedan ampliar, modificar o eliminar dicho programa. Por otro lado, este autor considera que los programas educativos reúnen una serie de características; así, por programa educativo entiende un plan sistemático de intervención específica e intencionalmente elaborado, al servicio de metas consideradas valiosas desde una perspectiva pedagógica. Las notas que definen a los programas educativos son las siguientes (Pérez Juste 1992:339):

- "Complejidad" que exige la integración de los programas educativos en los proyectos educativos del centro para lograr la colaboración del personal, lo que redundaría en su eficacia.
- "Dificultad" referido a la implementación de los programas por suponer una traducibilidad de conceptos mentales en actividades dirigidas a lograr las metas del programa.
- "Duración": la consecución de los objetivos requiere contar con tiempo suficiente para desarrollar y afianzar los cambios de mejora perseguidos, exige una observación del desarrollo de los procesos.
- "Procesualidad": poniendo especial atención a la adecuada interpretación de los fines pretendidos por los programas y mantenimiento.
- "Transferencia": mantener los logros del mismo y transferirlos a otros ámbitos y actividades del sujeto, contribuyendo a su formación intelectual y a su madurez y autonomía personal.

La evaluación de programas la define Ramón Pérez Juste como “el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa- valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentre inmerso” (1992:5). Este autor defiende un modo de hacer la evaluación como investigación evaluativa, de mejorar tanto la calidad del programa en sí como la importancia de incidir en la mejora de las personas comprometidas con el mismo; muestra la necesidad de pluralidad de enfoques, momentos y situaciones para realizar la evaluación, para la mejora del programa y sus beneficiarios/as; indica un modo de hacer la evaluación, intencionado, planificado y justificado; incide en que la información recogida sea amplia y veraz, de todos los/as participantes y de su contexto; la evaluación de programas según Pérez Juste, no puede centrarse solo en los resultados sino responder a las necesidades y detectar con qué calidad ha respondido a las mismas y si dichas metas eran de calidad. Estos argumentos hacen referencia a uno de los objetivos de la evaluación “para que se hace”, su “finalidad” y su “aprovechamiento”.

En su definición de evaluación de programas Pérez Juste trasciende el término que define. Se trata de una expresión consensuada internacionalmente que engloba la evaluación tanto del programa en su planteamiento, en sus metas, como en el desarrollo, como en sus resultados, teniendo en cuenta el contexto y a las personas que lo desarrollan y los consumen o se benefician del mismo (clientes, alumnos/as, colegas profesionales, etc...). En el modelo evaluativo que defiende, la evaluación de un programa se hace con la finalidad de constatar el grado de eficacia con que consigue el logro de las metas para las que fue elaborado. Se parte de que todo programa dada la complejidad que encierra puede mejorarse y para mejorarse cobra sentido la actividad evaluativa. Esta actividad evaluativa está pensada para ser realizada en tres momentos, cada uno de ellos con entidad y objetivos propios, y juntos contribuyen a la mejora del programa en su totalidad. Así cualquier programa de evaluación se puede dividir en fases, pasos o etapas en el desarrollo del mismo, que en esencia y

simplificando, se pueden reducir a tres: primera, evaluación de la formulación del programa; segunda evaluación de la aplicación del programa y tercera, evaluación de los resultados del programa. Algunas de estas fases han sido definidas por otros/as autores/as como tipos de evaluación. Así, Scriven (1967) diferencia entre evaluación formativa y sumativa.

No obstante debemos simplificar esta cuestión; así, si la evaluación tiene lugar durante las fases de planificación y puesta en marcha y con ello se trata de detectar fallos y corregirlos, se está realizando evaluación formativa. Si por el contrario, la evaluación se efectúa al final del proceso y con ella se pretende tomar una decisión última sobre la conveniencia de continuarlo, abandonarlo o sustituirlo, se está realizando una evaluación sumativa. Ambos tipos de evaluación no son excluyentes entre sí, pudiéndose aplicar ambos tipos a evaluar un programa. En estas etapas se ha de tener en cuenta:

1) Etapa inicial: evaluación del programa en sí mismo, antes de su puesta en funcionamiento, siendo fundamental su carácter anticipador. Los objetivos que pretende la evaluación inicial son:

- Poner en marcha el programa en condiciones favorables minimizando el riesgo de fracaso.
- Poder excluir o retirar en caso de fracaso el programa mismo.

Para ello los elementos que hay que tener en cuenta son:

1.a) Evaluación de la calidad intrínseca del programa; para esta evaluación hay que considerar:

- El análisis del contenido del programa: para ello es fundamental la coherencia entre el programa y sus bases psico-pedagógicas. La metodología más adecuada sería el análisis crítico del contenido y su contraste con la instrumentación propia del

programa. El juicio de expertos también es especialmente adecuado para este tipo de evaluación.

- La calidad técnica del programa: la especificación precisa y clara de las metas, en su congruencia externa, en su coherencia interna entre las partes del programa y su adecuación a los sujetos y situaciones.
- La evaluabilidad del programa: se refiere a las posibilidades que el programa contiene para facilitar la información necesaria para decidir sobre su eficacia e incluso identificar los posibles elementos de mejora. El programa debe cumplir ciertas condiciones de calidad, tanto en lo referido a la claridad y precisión del lenguaje que utilice, cuanto a su contenido y a su metodología.

1.b) La adecuación al contexto: supone consideraciones tanto físicas como psicológicas y sociológicas, en respuesta a las necesidades sentidas.

1.c) Adecuación a una situación de partida. Un programa técnicamente bien concebido debe entenderse también como factible, realizable, adecuado a las personas, a sus necesidades y a la situación. Viable y realista.

La metodología adecuada exige el contraste entre los recursos y las exigencias del programa, la consulta del personal mediante entrevistas, la observación de los comportamientos y los documentos programáticos de los centros educativos en donde se implementa el programa.

2) Etapa procesual: evaluación del desarrollo de los programas.

Las características definitorias de los programas son la base argumental para la evaluación de los procesos en su vertiente de evaluación formativa. Así, la

larga duración de los programas y sus reajustes hace necesario contar con indicadores intermedios que permitan constatar el rendimiento del programa en su desarrollo así como realizar correcciones de mejora. El marco donde se desarrolla un programa es un elemento fundamental que puede interferir en el desarrollo del programa, y así mismo, se deben atender a los efectos no planeados e identificar las circunstancias en que se producen para tenerlos en cuenta en la evaluación final. La evaluación de los procesos encierra dos prototipos:

- Facilitar la toma a tiempo de decisiones inmediatas de mejora
- Y aumentar la información para posteriores decisiones, una vez validado el programa evaluación sumativa como suma de evaluaciones formativas.

La evaluación de los procesos debe atender a las actividades y a la secuenciación de los elementos fundamentales del programa, junto a la temporalización y rigidez/flexibilidad con que se aplica, y el marco en el que se desarrolla el programa. Para la implementación de los nuevos programas se debe contar, necesariamente, con la colaboración del profesorado. Esto conlleva, la información y formación explícita, así como la ayuda continua durante el desarrollo de dicho programa.

Para Pérez Juste la necesidad de introducción de cambios en el programa será tanto mayor cuanto menos completo y detallado sea el programa (1992:23).

Hay que tener en cuenta la coherencia institucional como factor potenciador de la eficacia, así como la integración efectiva del programa en el proyecto educativo del centro, manifestada a través de su normalización, acogimiento, valoración por parte del personal, que pueden considerarse indicadores de un correcto desarrollo.

2.a) Metodología adecuada a la evaluación de procesos.

El enfoque de evaluación considerado en relación con quién debe realizar la evaluación es mixto, desde una perspectiva complementaria puede ser realizada por el personal propio del programa con asesoramiento y apoyo técnico externo, salvo que cuente con personal adecuado para cumplir esta misión.

- Complementariedad de los métodos: el objetivo de la investigación al que determina la opción metodológica junto con la propuesta de Merton lleva a optar por una complementariedad de métodos sucesivos en donde la metodología cualitativa nos ayuda a un conocimiento en profundidad de situaciones, nos sugiere variables, enfoques y criterios para la planificación metodológica y la construcción de los instrumentos, así como para la comprensión de los resultados y la identificación de elementos en los que concentrar los esfuerzos de mejora de los programas.
- Complementariedad de técnicas: utilizando diferentes técnicas: la observación; el diálogo y las entrevistas formales, los autoinformes, cuestionarios, inventarios, escalas, etc. La utilización de pruebas para comprobar el logro de los objetivos en diferentes etapas, sería necesaria en algunas ocasiones.
- Organización y valoración de los datos. La existencia de datos procedentes de diversas fuentes hace necesario acudir al contraste de resultados mediante procesos de triangulación; esto aporta un nivel aceptable de evidencia.

3) Etapa final: evaluación de los resultados de los programas.

3.a) El programa en sus logros.

El objetivo de la evaluación de los logros de un programa es comprobar la eficacia del mismo, ya sea en sentido absoluto o relativo, con miras a mantenerlo, mejorarlo, cambiarlo o suprimirlo. La metodología a utilizar para evaluar el programa en su momento final, es diversa e incluye todos los diseños y técnicas clásicas utilizadas en la investigación educativa; el evaluador/a deberá seleccionarlos.

3.b) La valoración de los resultados.

Pérez Juste considera un problema añadido el de interpretación de los resultados, dependiendo de los distintos juicios y decisiones, incluso partiendo de los mismos datos. Por ello, aconseja maximizar la objetivización de los propios juicios "dejando al lector, a la vista de los datos y juicios que tome sus propias decisiones" (1992:35).

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

La necesidad de evaluación de los programas de educación para la carrera y del desarrollo de modelos adecuados a la misma, fue puesta en evidencia de manera institucional en el año 1977 por el gobierno de los Estados Unidos mediante la "Carrer Education Incentive Act "(Cruz Martínez, 1997:93). Así, para Mitchell (1984) esta necesidad se basa principalmente en los siguientes aspectos: llevar el concepto de educación para la carrera a las aulas; realizar una orientación educativa del desarrollo de la carrera, asesoramiento, colocación y seguimiento; colaborar en el desarrollo de los alumnos/as con dificultades, minorías y grupos de mujeres tanto a nivel académico como en otros campos; desarrollar experiencias de trabajo para los estudiantes que deseen explorar carreras específicas, con tal de que no se produzcan en los centros de trabajo el desplazamiento de otros/as trabajadores/as; orientar a las asociaciones de los distintos colectivos implicados; comprar materiales y recursos; intervenir en el funcionamiento de los consejos de educación para la carrera o de los recursos del

centro y dirigir la valoración de necesidades y las evaluaciones del programa.

No obstante, no se establecieron con claridad las directrices más adecuadas para el desarrollo de estas actividades evaluadoras por lo que la proliferación de enfoques y modelos ha sido abundante.

La evaluación de programas de educación para la carrera no es más que una aplicación de los principios y modelos de evaluación de programas de orientación a este campo.

Ahora bien si nos centramos en el concepto de evaluación de programas parece poner el énfasis en la determinación de la bondad del programa en sí mismo, en el proceso de desarrollo de la toma de decisiones que se puede promover desde dentro y en los logros resultantes determinados como servicio a la comunidad social en general o algunos miembros de ella (Martínez Cruz, 1997:94). En el momento actual existe una preocupación por realizar mejores investigaciones evaluativas que tuvieran en cuenta todos los elementos que inciden en la consecución de lo pretendido por un programa lo que lleva a la necesidad de preocuparse por ampliar los enfoques y metodologías de investigación.

Citando a otro autor: Vélaz de Medrano (1995:51) entiende por evaluación de programas aquellos procesos evaluativos referidos a líneas de acción e intervención educativa u orientadora que han sido previamente planificados y para los que se han determinado, por tanto, objetivos, actividades, medios y recursos, agentes implicados, etc. El alcance de los mismos puede ser notablemente diverso y en términos generales pueden incluirse tanto los programas de amplia implantación territorial, como otros programas específicos de intervención educativa u orientadora para un centro, etapa, nivel o grupo determinado.

Para Repetto (1987:250) la evaluación de programas es la actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar el análisis de la máxima información científica sobre la que se

pueda formular un juicio de valor que apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa. La finalidad del proceso evaluador suele encaminarse a la mejora de estos elementos buscando los cambios necesarios para lograrlo.

El primer proyecto institucional a gran escala diseñado para evaluar programas de educación para la carrera fue propuesto en 1972 por la "U.S. Office of Education" sobre experiencias ejemplares de educación para la carrera en el grado doce K-12 del sistema educativo norteamericano y llevado a cabo entre los meses que van desde julio del 1974 a agosto 1977. Para ello, los miembros del denominado "Joint Dissemination Review Panel"(JDRP), seleccionaron 394 experiencias que venían siendo realizadas por directores/as, evaluadores/as, educadores/as y profesionales de educación para la carrera de 50 estados, de las que se analizaron solamente 257 informes de evaluación. De estas 257 experiencias analizadas en este proyecto fueron muy pocas las que presentaron evidencias claras respecto al conjunto de criterios establecidos, sólo diez fueron seleccionados para ser sometidos al JDRP y siete las que pasaron esta revisión (aunque se disponía de muchos modelos prácticos e informes de evaluación de actividades de educación para la carrera, eran escasos los que se habían realizado con rigor). De todo esto podemos deducir que las primeras evaluaciones de programas de educación para la carrera ponen el énfasis en una valoración externa, en una actividad de control institucional de las actividades de evaluación interna que ya venían acometiéndose por los/as profesionales de la orientación o por evaluadores/as específicos de los centros (Cruz Martínez, 1997:96).

La evaluación de programas de Educación para la Carrera participa de las corrientes evaluativas, perspectivas, enfoques o paradigmas que en el conjunto de la Investigación Evaluativa se han venido produciendo, por lo que vamos a reflejar el estado actual.

El amplio desarrollo de la evaluación de programas de orientación/educación para la carrera ha tenido como resultado el desarrollo de diversos marcos teóricos y prácticos. De acuerdo con Tejedor et al. (1993) las diferentes

propuestas pueden agruparse en dos tipos básicos de apreciaciones: las que hacen hincapié en la dimensión técnica y las que ponen el énfasis en consideraciones ideológicas. La evaluación de programas no constituye sino una ampliación del ámbito de la evaluación, tal y como originalmente se concibió que cobraría en los años 60/70 un gran auge, surgiendo una nueva modalidad de investigación aplicada y que se ha denominado investigación evaluativa (Vélez Medrano 1998:319). Hay autores/as que consideran que la investigación evaluativa en lo que algunos han denominado investigación orientadora, espacio de las ciencias del hombre donde las preocupaciones teóricas y tecnológicas se mezclan en distinto grado la preocupación por el saber que se une a la preocupación por el actuar. La investigación evaluativa se caracteriza por la inmediatez de su utilidad práctica y por ser un proceso que alberga en todas sus fases cuestiones de valor, decisiones valorativas Velaz de Medrano (1995:53). La teoría de programas debe proporcionar orientaciones para identificar qué temas son más importantes en una evaluación, qué método o métodos son los más relevantes y sugerir cómo aplicar el método para alcanzar los objetivos propuestos en la evaluación.

En los primeros momentos los métodos de investigación científica jugaron un papel muy importante en muchos de los trabajos de evaluación realizados en un intento por definir y conceptualizar la evaluación de programas. La evaluación de programas no se veía como una modalidad de investigación aplicada dentro de la educación y de las Ciencias Sociales y la utilización de los métodos científicos más prestigiosos era crucial para poder reclamar el estatus científico de esta nueva disciplina.

El término paradigma ha venido argumentando una conexión necesaria entre métodos -modelos-paradigmas y una elección forzosa del investigador/a entre ellos. A partir de la década de los ochenta, los autores/as que cuestionan la excesiva rigidez de esta afirmación; se comienza a utilizar en el ámbito de la evaluación de programas diferentes terminologías con un sentido ambivalente: vías, corrientes, métodos, líneas, modelos, enfoques, perspectivas, etc,...

Para Talmage (1982) clasifica en cuatro las perspectivas metodológicas denominadas orientaciones o vías de evaluación: experimentalistas, eclécticos, descriptores y analista coste/beneficio. Pero los criterios sociopolíticos, el origen filosófico-epistemológico y la práctica metodológica utilizada hace que tanto desde el campo de la educación de la carrera como en el de la investigación evaluativa existan tres grandes enfoques o perspectivas: objetivistas, subjetivistas y críticos.

Así, para seguidores/as del paradigma experimental una evaluación está mejor realizada si sigue la rigurosidad de los diseños experimentales o cuasiexperimentales; por el contrario para los naturalistas los métodos cualitativos sirven mejor a la evaluación. Estas diferentes perspectivas han supuesto una contribución muy importante al desarrollo de la evaluación de programas. Se ha logrado un gran consenso en torno a cómo debe hacerse una evaluación de programas.

El paradigma cuantitativo o perspectiva objetivista: posee una concepción lógica y objetiva de la realidad y suele buscarse una prescripción de los hechos y causas de los fenómenos educativos mediante la utilización de procedimientos de recogida y análisis de datos fiables y controlados por el investigador/a utilizando métodos cuantitativos, por lo que suele orientarse a la comprobación de hipótesis generalizables que van engrosando un determinado corpus científico. El paradigma cuantitativo de la investigación evaluativa posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientado hacia los resultados y propia de las ciencias naturales. Se agrupan en él los modelos experimentalistas, analistas del coste beneficio y eclécticos. Especial significación merecen por su relevancia los modelos de Scriven (1967), Alkin (1971) y Stufflebeam et al (1971) que siguen siendo en la actualidad inspiradores de gran parte de las evaluaciones que vienen realizándose en educación para la carrera.

El paradigma cualitativo, postula una concepción subjetivista de la realidad y suele buscarse la interpretación y descripción de los fenómenos educativos y de la conducta humana desde el marco dinámico de los/as participantes. Este

paradigma postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetivista, orientada al proceso y propia de antropología social. Estos modelos se preocupan esencialmente por interpretar, comprender y valorar los procesos y se orientan a proporcionar información a los/as participante en el programa para la mejora de su intervención. Este enfoque suele recoger los modelos que fueron denominados descriptores; así, modelos importantes pertenecientes a éste, Evaluación Democrática de McDonald (1976).

La perspectiva crítica tiene sus orígenes a mediados de siglo, incluso antes, pero ha tenido escaso impacto. La intervención basada en esta perspectiva busca la transformación, el cambio, tomando como eje la intervención de los/as propios/as interesados/as; la evaluación de programas pretende desde este enfoque la determinación de impacto de ese cambio, aunque desde luego un proceso es inseparable del otro. Martínez y otros (1990:326) la evaluación de programas de intervención se debe inscribir en un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica. Esta evaluación es interna y se dirige a los procesos y a los resultados en términos de calidad antropológica y social; el programa es diseñado, desarrollado y evaluado mediante un modelo de retroalimentación cíclica por los interesados/as, que constituyen el propio colectivo evaluador y autoevaluador.

Para Martínez Mediano (1997:256) los modelos de evaluación de programas que defienden la complementariedad metodológica (como los de Stufflebeam, Cronbach, Rossi y Freeman), aportan criterios suficientes que avalan la conveniencia de esta complementariedad metodológica dentro de sus propios modelos. Así, Cook, adopta una perspectiva post-experimental de multiplicidad crítica (Martínez Mediano, 1997); para este autor esta perspectiva reduce las posibilidades de interpretación errónea, proporciona más información comprensiva para los procesos políticos, una evaluación más racional y consciente de sus valores. El reto más importante que tiene esa multiplicidad crítica es el desarrollo de la teoría evaluativa. El uso de un método u otro dependerá de los propósitos de la evaluación, del estado de madurez del

programa, de los intereses y necesidades de los patrocinadores/as y de los evaluadores/as y del medio político y organizativo del programa. El estudiar su eficacia mediante un diseño experimental carece de sentido. Del mismo modo, utilizar los métodos cualitativos en la exclusividad puede no ser lo más adecuado para resolver un programa de amplio alcance, elaborado para aplicarlo a una población.

En la actualidad, existen experiencias que suelen recoger diferentes modelos o estrategias que se complementan unas con otras desde diferentes perspectivas en un plan conjunto de evaluación; así desde una perspectiva de descubrimiento y comprobación se complementan creativamente en el desarrollo normal de la producción científica. Respecto a la perspectiva crítica no es muy diferente. Estas formas de trabajo están logrando bastante implantación en el mundo empresarial generando una tendencia en la corriente de Desarrollo Organizacional (Cruz Martínez, 1997:103).

De acuerdo con lo expresado por Cruz Martínez (1997:104) hay dos etapas en el desarrollo de los modelos de evaluación de programas: en un primer momento (década de los setenta) se centran en la evaluación de programas específicos, en los momentos, componentes y dominios del programa. La segunda etapa (década de los ochenta), se ha visto propiciada por la necesidad de evaluar de forma holística los programas americanos que evolucionaban cada vez hacia formas más complejas e integradas en el currículum; es lo que denominamos evaluación comprensiva.

Son ejemplos de evaluación de programas de educación para la carrera los siguientes:

- B) Modelos de evaluación de programas específicos: estos modelos consisten principalmente en informar sobre determinados tipos de programas, actividades y servicios ofrecidos, describir los servicios realizados, el porcentaje del tiempo que dedicaban los orientadores/as

a cada actividad y el número de estudiantes atendidos; son ejemplos de esta etapa los siguientes modelos:

- Modelo de Evaluación de Actividades Complementarias desarrollado por Chalupsky (1984).
- Modelo de Evaluación de la Facilitación de Educación para la carrera. Desarrollado por Kaplan y Dahl (1984)
- Modelo para evaluar intervenciones indirectas desarrollado por Mitchel (1984).
- Evaluación del desarrollo del personal implicado desarrollado por Backer, Hamilton y McLaughlin (1984)
- Modelo para la evaluación de medios técnicos y materiales específicos desarrollado por Jung (1984)
- Evaluación del desarrollo del currículum de Hoyt (1977).

B) Modelos comprensivos de evaluación: MCGP Este tipo de evaluación se desarrolla en el marco de un programa de orientación escolar comprensivo, en los que la evaluación se incluye de forma integrada en un ciclo continuo de planificación y desarrollo del programa. El proceso seguido cumple las siguientes fases:

- Especificación de sistemas de competencias escritas para los diversos dominios del aprendizaje y objetivos.
- Realizar una valoración de necesidades que determine las capacidades y deficiencias.
- Especificar los objetivos del programa.
- Prioridades del contexto.
- Diseñar e implementar el programa.
- Mejora del programa.

La evaluación es vista como proceso continuo de mejora del programa de orientación escolar por lo que es esencialmente formativa; este proceso va más allá de la mera aplicación del programa y se dirige a la mejora del mismo. Tres

son los grandes momentos evaluativos que se establecen en la evaluación del MCGP: evaluación del propio programa, del proceso y de los resultados (Cruz Martínez,1997:118).

Para Mitchell (1984) la evaluación de programas de educación para la carrera debe pasar por cuatro etapas: preparación (qué evaluar, qué diseño seleccionar, cómo seleccionar, etc), incubación (no tomar decisiones precipitadas sino discutiendo con los miembros y el personal de los centros), iluminación (acumulación de estas reflexiones en el subconsciente) y verificación (plasmación de la toma de decisiones sobre los componentes más apropiados de la evaluación, seleccionando y modificando el modelo considerado como más adecuado, que habrá que estudiar cuidadosamente paso a paso y completarlo según nuestros intereses, tomando la referencias oportunas y discutiendo con colegas evaluadores/as)

6. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE PÉREZ JUSTE APLICADO AL TFP.

La evaluación es el núcleo central de cualquier programa. Para Sanz Oro (1986:659) ésta viene definida por una serie de rasgos: global, formativa; su función es la correcta elaboración del programa y su reajuste y mejora permanente a las necesidades de los destinatarios/as, en tres momentos (inicio, durante y al final de la aplicación del programa); y asistencial.

Ahora bien, junto a la evaluación del proceso y de los resultados, el análisis de necesidades juega un papel central en la calidad de la intervención orientadora.

En primer lugar debemos planearnos la evaluación de necesidades. Así, para Vélaz Medrano (1998:341) con independencia del método o modelo empleado para la evaluación de necesidades, los objetivos generales son comunes: obtener información, establecer prioridades y ayudar en la toma de decisiones. No podemos hablar de un modelo universalmente aceptado por todos los/as

autores/as; pero todos/as ellos/as consideran que las carencias son las responsables de las dificultades, por lo que el objetivo de la evaluación ha de centrarse en detectar las deficiencias de los servicios, para mejorar posteriormente la intervención docente y/o orientadora.

Así, hay modelos aún manteniendo algunas deficiencias, que se centran en el perfeccionamiento y desarrollo de los profesionales de la Orientación, concebida esta como un proceso interactivo y de continua reflexión sobre la práctica con el objetivo de mejorarla. Estos modelos para el desarrollo y la mejora de la función orientadora, sostienen la creencia de que las instituciones educativas deben ser receptivas y deben poder anticipar los cambios y necesidades. La evaluación de necesidades como elemento de mejora institucional y desarrollo profesional de los orientadores/as requiere la consecuencia de varios elementos:

- Una fuerte interacción entre la mejora institucional y el desarrollo personal y profesional de los orientadores/as.
- Una total implicación de los mismos en el proceso de identificación y satisfacción de necesidades.
- Un análisis sistémico de las necesidades detectadas.
- Actuar con cautela en el proceso de análisis para evitar la provocación de conflictos innecesarios.

El programa de educación para la carrera objeto de nuestra investigación: "TFP" ha adoptado como modelo de evaluación, el diseñado por R. Pérez Juste; este modelo contempla como hemos desarrollado las siguientes fases: inicial, procesual y final. A continuación exponemos como se realiza la evaluación en los diferentes momentos de diseño, desarrollo y aplicación del programa.

A) Evaluación inicial:

En la etapa inicial podemos observar tres aspectos fundamentales que han sido considerados. Por un lado: la evaluación de la calidad intrínseca del programa; por otro su adecuación al contexto y por último, la adecuación a la situación de partida.

A.1) Evaluación de la calidad intrínseca del programa: Para la evaluación de la calidad intrínseca del programa "TFP" se ha utilizado al cuestionario CDI.

El Career Development Inventory (CDI) tiene su origen y desarrollo en distintos programas de investigación encuadrados dentro de la psicología de la carrera, con especial atención a los años de la adolescencia. Específicamente el CDI es una medida de madurez vocacional para adolescentes y sus ítems hacen referencia a las tareas del desarrollo vocacional en esta etapa de exploración (Forest, 1971). En la mayoría de los adolescentes el desarrollo vocacional no ha progresado lo suficiente para que sea pausable una elección definitiva. Teniendo en cuenta todo ello debería organizarse el sistema educativo y los servicios de consejo y orientación vocacional. Se trata de un inventario objetivo, multifactorial, autoadministrado, de papel y lápiz que mide la madurez vocacional del adolescente. Su dificultad de lectura hace apropiado su uso a partir de los once años y su vocabulario y contenido lo hacen aceptable para estudiantes de enseñanza secundaria. Su estructura general es la siguiente: consta de tres escalas (A, B y C); la primera de ellas la "A", engloba cuatro sub-escalas, la "B" está compuesta por dos; y por último la "C" la componen otras dos sub-escalas.

Así, la escala "A" es una escala actitudinal, denominada de orientación hacia la planificación sobre la carrera o línea de desarrollo profesional. Está compuesta por cuatro sub-escalas con un número variable de ítems; cada una de estas sub-escalas son: 1- especificidad de la planificación; 2- preocupación de la elección; 3-definición de planes y 4- especificidad de la información.

La escala "B" consiste en una evaluación de la realidad y eficacia de las fuentes y recursos, disponibles o potenciales, y utilizados realmente para la exploración vocacional. Es también una escala actitudinal. Esta escala es denominada de recursos para la exploración. Consta de 28 ítems que incluyen a dos sub-escalas : 5- calidad de las fuentes potenciales y 6- calidad de las fuentes utilizadas.

La escala "C" evalúa el conocimiento sobre las ocupaciones y el mundo profesional así como el relativo a los principios de la toma de decisión. Se trata pues de una medida del conocimiento real sobre distintos aspectos profesionales y sobre argumentos reales en los que se basa la elección vocacional. Esta escala es denominada "Información y toma de decisión": es la escala cognitiva del CDI y consta de 30 ítems. Sus sub-escalas son: 7- información ocupacional y 8- conocimiento de los principios de la toma de decisiones.

El CDI intenta medir aspectos importantes de la madurez vocacional, es decir, la forma en que los adolescentes se enfrentan a las tareas propias del desarrollo vocacional, que la sociedad les plantea. Una de las utilidades es la evaluación de programas; el uso obvio del CDI consiste en la evaluación de cursos de orientación vocacional y programas cuyo objetivo permite ayudar a los adolescentes y enseñarles a hacer planes y tomar decisiones educativas y vocacionales. Se trata de programas cuyos objetivos contribuyen a la creación de la conciencia del papel del trabajo en la vida del hombre, la orientación sobre el mundo laboral y ocupacional, la familiaridad con las fuentes útiles de exploración, el desarrollo de intereses valores, auto-conocimiento y auto-comprensión, el conocimiento de los principios de toma de decisión, así como su táctica. Pero para utilizar el CDI es necesario comprobar primero los objetivos que persigue el programa y lo que evalúa el instrumento. Otras utilidades de este instrumento son la evaluación de grupos y la orientación individual, de acuerdo con Salvador y Peiró (1986:104)

Para evaluar la calidad intrínseca del programa TFP se utilizó este cuestionario CDI; fue aplicado a una muestra de 6593 estudiantes (de centros públicos y privados) de educación secundaria distribuyéndose entre los cursos de 7º EGB, 8º de EGB, 1º de BUP, 2º de BUP, COU, FP I. y FP II. Con ellos se realizó un estudio piloto en el curso académico 91/92. Para ello se aplicó el CDI, tanto en grupos experimentales como en grupos control. Durante el intervalo de meses el grupo experimental recibe tratamiento mediante el Programa de entrenamiento de la carrera. El grupo control no recibió ningún tratamiento. Para analizar las diferencias entre los grupos experimentales y control se trataron los datos mediante análisis de varianza. En todos los casos la diferencia fue a favor del grupo experimental.

A.2) Así mismo, este programa se encuentra avalado, puesto que se adecua al contexto, tanto a las características físicas, psicológicas y sociológicas de la etapa secundaria (en tanto la educación secundaria obligatoria como la postobligatoria).

A.3) Por último, la evaluación inicial del programa "TFP", es viable y posible de llevar a cabo la aplicación de este programa en cualquier centro de enseñanza secundaria. Así, durante el proceso de validación se realizaron entrevistas, y fue supervisado el programa por un grupo de profesionales y de expertos del área de orientación.

B) Evaluación procesual

Para llevar a cabo esta evaluación procesual "Tu futuro profesional" contiene instrumentos que permiten evaluar todo el proceso por parte de lo diversos agentes que intervienen en él: alumnos/as y profesores/as. Así, se incluyen "Hojas de valoración de unidad" para cada una de las unidades que componen los diversos módulos del programa (Autoconocimiento, Toma de decisiones, Exploración de la carrera y Planificación y gestión de la carrera) y en tres niveles (I 12-14 años; II

14-16 años y III 16-18 años). Este instrumento evaluador contempla la complementariedad de métodos: por un lado demanda al evaluador/a una valoración cuantitativa y por otro lado una valoración cualitativa. Se pregunta a los agentes evaluadores por el grado de consecución de los objetivos, el grado de realización de las actividades, la adquisición de contenidos, el grado de implicación del grupo y la adecuación de la duración de la unidad. Así mismo, se contempla la complementariedad de técnicas: se combinan los instrumentos evaluadores objetivos, con la observación, los diálogos, los debates, ...etc. También señalaremos que es posible la combinación de la triangulación de datos.

Con todo este proceso, la evaluación procesual permite facilitar la toma de decisiones inmediata, mejorar y tomar decisiones en base a información, convirtiéndose este proceso en evaluación sumativa (o suma de evaluaciones parciales realizadas unidad por unidad).

C) Evaluación final:

Esta fase del proceso evaluador es contemplada en el programa TFP a dos niveles; por un lado, se evalúa el programa en sus logros y por otro lado se evalúa el programa en sus resultados.

C.1) Evaluación del programa en sus logros: el programa TFP contiene instrumentos que nos permiten ver que aspectos del programa hay que mantener, mejorar o cambiar. Estos instrumentos son las "Hojas de valoración del módulo" tanto para los/as alumnos/as como para los/as profesores/as.

C.2) Evaluación del programa en sus resultados: para poder valorar los resultados que se obtienen con la aplicación del programa, éste contempla unas "Hojas específicas de valoración del módulo" que son aplicables exclusivamente a los/as alumnos/as.

7. INSTRUMENTOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS A ALUMNOS/AS, PROFESORES/AS Y A EXPERTOS/AS.

El programa orientador es un plan por el cual una acción se dirige a la adquisición de unos objetivos en función de unas necesidades de orientación. Así, deben evaluarse los programas de orientación para comprobar si su desarrollo satisface las necesidades orientadoras de los/as receptores del mismo, para mejorarlos de un modo permanente, para ayudar a los orientadores/as y profesores/as tutores/as en el momento de tomar decisiones y para prever posibles problemas en su desenvolvimiento.

La valoración de programas de orientación hay que interpretarla como un proceso de naturaleza continua e integrada en el desarrollo del mismo, y no en su aspecto terminal exclusivamente, de manera que hay necesidad de evaluar un programa al comienzo, durante el proceso de implementación y al finalizarlo. De acuerdo con Sobrado y Ocampo (2000:192), la evaluación de un programa orientador permite un feed-back constante respecto a su grado de eficiencia y de calidad y también elegir y utilizar las estrategias de orientación más idóneas.

El programa de educación para la carrera TFP incorpora en sus manuales instrumentos evaluativos que nos ayudan a evaluar el proceso y el producto o resultado que produce la aplicación de cada uno de los módulos del programa (se le pide que evalúen tanto a alumnos/as como a profesores/as mediante hojas evaluativas cada unidad y módulo de cada uno de los niveles). Estas hojas evaluativas, combinan en su diseño la posibilidad de recoger información cuantitativa y cualitativa; es decir, se utilizan diversas técnicas; así en la evaluación procesual se utiliza el cuestionario (Hoja de valoración de la unidad) y en la evaluación sumativa o final (Hoja de valoración del módulo).

De acuerdo con Colás (1993:128), el cuestionario consiste en un listado de cuestiones o preguntas intencionalmente organizadas, redactadas por el/la investigador/a con el objeto de recoger de forma sistemática y ordenada un

conjunto de informaciones precisas acerca de las variables objeto de investigación (en este caso objetivos, contenidos, realización de actividades, participación del alumno/a, grupo y grado de implicación del profesor/a). Para García Ramos, J.M. (1989:77) el cuestionario es una lista o repertorio de preguntas, formuladas por escrito, a los que un/a alumno/a puede responder. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas (elegir entre varias alternativas o dar una respuesta directa sin alternativas de elección). Para este autor, algunos autores dividen a los cuestionarios en dos tipos: inventarios y escalas de actitudes y afirman que, dadas sus características incluirá a estas últimas dentro de los test y escalas de personalidad, intereses y actitudes.

Así mismo, en el TFP para la evaluación final se han utilizado las escalas de actitud sumativas de LiKert en la evaluación final: Estas escalas de actitud denominadas en el TFP "Hoja específica de valoración del módulo " aportan la capacidad de ofrecer una estimación de la intensidad del rasgo o actitud medida, aportando información cuantitativa Colás (1993:129). Parten de la aplicación más directa que encontramos en las escalas de actitudes en el ámbito de la evaluación de programas, viene dada por su capacidad de determinar cuantitativamente la actitud de los sujetos; de ahí que tiene especial interés su aplicación para conocer la capacidad que ha tenido el programa para modificar las actitudes de los grupos de sujetos (evaluación del producto), así como para determinar necesidades y objetivos de intervención en la evaluación diagnóstica.

La serie de criterios acerca de las funciones que deben cumplir los instrumentos de evaluación tomados de Carreño (1985:23:24) son:

- Centrar la atención del alumno/a hacia aquellos aspectos más relevantes del programa educativo.
- Incrementar la calidad y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de su continua revisión.

- Obtener información sobre los resultados de la metodología empleada en la enseñanza que permita establecer las correcciones pertinentes.
- Servir de retroalimentación, afianzando los aciertos y corrigiendo los errores, orientando tanto al alumno/a como al profesor/a.

Para completar la recogida de datos, el TFP contempla la posibilidad de utilizar como instrumento de recogida de información complementario, la observación. Con la observación, recogemos información sobre el ambiente, los sujetos, los procesos, las interacciones, los comportamientos, etc. Así hay autores que hablan de la observación como método de investigación, con entidad propia mientras otros lo consideran formando parte del método experimental. Para Colás (1993:131) en la observación como instrumento de recogida de datos, es importante tener en cuenta el tipo de observación que vamos a efectuar; que técnicas vamos a utilizar para registrar los datos observacionales, quién, cuándo, dónde y cómo vamos a observar y el papel desempeñado por el observador/a en este proceso. Si nos centramos en el nivel de estructuración de la observación, podemos distinguir entre observación no sistemática u observacional (finalidad, exploratoria, en la que no hay una idea preconcebida de qué ni cómo observar). Se utiliza para generar hipótesis de trabajo y todo un proceso de investigación sistemático o controlado (el investigador/a previo al desarrollo de la misma, construye una guía de observación en la que de una forma operativa se explicitan aquellos aspectos que quiere observar). Si atendemos al papel que adopta el observador/a nos encontramos con la observación participante (cuando el observador/a se involucra) y no participante (cuando el observador se mantiene al margen). Desde un punto de vista metodológico, ambos tipos de observación sistematizada no participante y no sistematizada participante se sitúan en un continuo cuantitativo-cualitativo fundamentados en los modelos de evaluación que hemos denominado objetivistas -subjetivistas. Dependiendo del tipo de evaluación que se realice es más indicado escoger un tipo de observación u otra. Para la evaluación procesual es más indicado realizar una observación no sistematizada participante que nos permite responder a preguntas sobre los procesos cognitivos, conductas que generan los/as alumnos/as y tipos de

relaciones sociales/grupales. Por otro lado, en la evaluación diagnóstica o de producto es más adecuado el uso de la observación sistematizada no participante en la que a través de cualquiera de las técnicas de registro observacional podríamos evaluar aquellos aspectos del programa que sean más pertinentes. Algunas de las cuestiones que se darían respuesta serían ¿qué tipo de conductas presentan los sujetos antes de la aplicación del programa? Y ¿qué efectos produce el programa desarrollado de Orientación de educación para la carrera TFP: Autoconocimiento; Toma de decisiones; Exploración de la carrera y Planificación y gestión de la carrera?. Este tipo de preguntas son las que se incluyen en las "Hojas de evaluación de los módulos" que se aplican a los profesores/as: efectos positivos que produce el programa, efectos negativos, otro tipo de efectos, sugerencias acerca de los objetivos, contenidos, actividades....

CAPÍTULO VII

Finalidad, Objetivos E Hipótesis.

1. FINALIDAD:

La finalidad de este trabajo ha sido detectar si el programa de educación para la carrera TFP ayuda al alumno/a en su proceso de maduración personal y profesional y de toma de decisiones para que llegue a ser capaz (a lo largo de su proceso educativo y de sus estudios) de la configuración de su itinerario de vida, o lo que es lo mismo capacitarle para formular y realizar un proyecto personal de vida que le permita el desarrollo óptimo de su personalidad y su integración armónica en la sociedad.

2. OBJETIVOS:

Nuestra postura respecto a la evaluación de dos módulos del TFP, "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera", sigue la línea marcada por el modelo de Pérez Juste y los instrumentos contenidos en los anexos de cada nivel del programa, en una doble línea de trabajo.

En primer lugar, la valoración que impone la propia dinámica del programa cuando se finaliza la última unidad y su correspondiente nivel; en este momento tanto alumnos/as como profesores/as, están en condiciones de cumplimentar la última "Hoja de valoración de unidad" y "Hoja de valoración del módulo".

En segundo lugar, los/as alumnos/as deben cumplimentar las pruebas de postest con la "Hoja de valoración específica del módulo" niveles I y II del módulo "Exploración de la carrera" y nivel II del módulo "Planificación y gestión de la carrera". Naturalmente nos referimos a los/as alumnos/as de los grupos experimentales y de control.

Este doble proceso se manifiesta en los objetivos propuestos:

- a) Analizar si la aplicación del programa de educación para la carrera TFP desarrolla en el alumnado habilidades y estrategias necesarias para una correcta decisión vocacional.
- b) Comprobar la efectividad del programa en los módulos aquí tratados, con las comparaciones entre los resultados obtenidos en las puntuaciones pretest y posttest de los grupos experimentales y de control correspondientes.
- c) Incrementar la coherencia entre el itinerario elegido por el/la alumno/a al término de la ESO y los resultados obtenidos tras la aplicación del programa TFP realizado por los/as alumnos/as a lo largo de ESO.
- d) Proporcionar al alumno/a un método de aprendizaje que le permita descubrir la estructura del sistema educativo, el conocimiento del ambiente sociolaboral, descubrir su papel y su situación personal en la comunidad.
- e) Demostrar que la intervención orientadora vocacional profesional debe realizarse de manera colegiada, participando todo el equipo educativo coordinado por el/la profesor/a tutor/a, Departamento de Orientación y la implicación activa del alumno/a para elegir un itinerario en la ESO coherente con la alternativa a seguir en los estudios post-obligatorios.

Para averiguar los resultados de la propuesta presentada en el objetivo b) utilizaremos las hipótesis que se exponen con los números 11, 12 y 13 están planteadas desde la perspectiva de la hipótesis nula en las cuales las medias aritméticas de las puntuaciones otorgadas por los/as alumnos/as con las muestras en situación posttest, son idénticas; o por otra parte, las alternativas son distintas y la mejora se producirá en el supuesto de que fueran distintas y superiores para los grupos experimentales. Los indicadores considerados en este apartado son las mejoras en la Exploración de la carrera y Planificación y gestión de la carrera de los/as alumnos/as. Si se producen las supuestas mejoras o

ganancias de los alumnos/as al final del programa, se evidenciarán en los resultados de las distintas pruebas pretest/postest. Para medir estos resultados se presentan las "Hojas de valoración específicas del módulo para el/la alumno/a", diferentes para cada uno de los módulos y niveles. Pretendemos medir aspectos concretos de las mejoras con bloques de preguntas de dos ítems por unidad, para cada nivel y módulo. Se hace un trabajo de comprobación de ganancias desde la perspectiva analítica, como resultado de las cumplimentaciones de los alumnos/as de las citadas hojas diferentes. Los contenidos de las pruebas pretest-postest están incluidos en el propio programa y se presentan de forma ilustrativa en la pregunta dedicada a instrumentos. La profundidad de las adquisiciones de los/as alumnos/as, viene indicada a nuestro juicio por el nivel alcanzado al final del programa en aquellos indicadores de mayor potencial expresado por los/as expertos/as, pero también en la adecuada valoración de los/as alumnos/as durante el proceso e incluso al final del nivel en indicadores cuantitativos tales como:

- Interés en su conjunto
- Logro de los objetivos
- Nivel de satisfacción respecto a los conceptos básicos logrados.
- Interés de las actividades
- Información obtenida
- Nivel de satisfacción respecto al grado de participación
- Nivel de satisfacción respecto a los recursos empleados.

Por otra parte, desde el punto de vista cualitativo se aprecian sugerencias que pueden ser indicadores no previstos en los momentos en los que se diseñó el programa. Se trata de averiguar qué han aprendido a enseñar los/as profesores/as y a aprender los/as alumnos/as respecto a la exploración de la carrera y la planificación y gestión de la carrera. La idea es, realizar una evaluación para la mejora del programa, qué aspectos del programa se pueden mejorar.

A continuación, vamos a presentar las hipótesis que se consideran en las situaciones pretest y posttest de los resultados obtenidos por los/as alumnos/as pertenecientes a diferentes grupos experimentales y de control sobre diferentes niveles y módulos considerados. Los grupos experimental y control han sido sometidos a idénticas pruebas pretest y posttest se considera que los resultados diferentes obtenidos por uno u otro grupo pueden atribuirse a tratamiento diferencial entre ambos grupos.

2.1 Objetivos del módulo "Exploración de la carrera".

1. Evaluar el efecto que produce en el alumnado la aplicación del módulo "Exploración para la carrera" del programa TFP (Repetto, 1999) en los niveles I y II.
2. Demostrar que el subprograma "Exploración de la carrera " capacita al alumno/a en habilidades y estrategias necesarias para explorar el sistema profesional.

2.2 Objetivos del módulo "Planificación y gestión de la carrera".

1. Evaluar el efecto que produce en el alumnado la aplicación del módulo "Planificación y gestión de la carrera" del programa TFP (Repetto, 1999) en el nivel II.
2. Demostrar que el subprograma "Planificación y gestión de la carrera" perteneciente al programa TFP ayuda al alumno/a a planificar su proyecto profesional y por tanto, personal de vida.

3. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Para conseguir estos objetivos planteados hemos partido de una hipótesis general y luego ésta se subdivide en varias hipótesis alternativas:

“El entrenamiento de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria en habilidades para la exploración, planificación y gestión de la carrera en la ESO provoca en los discentes un desarrollo personal que se transfiere en un cambio conceptual y de comportamiento ante la elección de los itinerarios y modalidades de Bachillerato o alternativas que han de decidir con vistas a su futura elección vocacional-profesional”.

H1 “El entrenamiento de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria en habilidades y estrategias para la exploración de la carrera ayuda a los discentes a conocer el mundo laboral y a tomar decisiones en base a información real”.

H2 “El entrenamiento de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria en habilidades y estrategias para la planificación y gestión de la carrera provoca que los alumnos y las alumnas elijan una modalidad de Bachillerato o una alternativa al término de la secundaria de acuerdo con su capacidades, intereses profesionales y sus condicionamientos socioeconómicos”.

4. HIPÓTESIS PARA VALORAR EL PROGRAMA TFP EN SÍ MISMO

En nuestro estudio se han combinado el análisis descriptivo y la utilización de hipótesis con objeto de dotar de mayor rigor y precisión a nuestro estudio.

A) Analizar la calidad intrínseca del programa:

Para evaluar este aspecto nos vamos a centrar por un lado, en los datos obtenidos en su momento en la evaluación inicial por la autora y por otro, en la contrastación de hipótesis. Así:

Hipótesis nº 1:

H0: Las valoraciones emitidas por los alumnos y las alumnas, de las distintas unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en relación a los contenidos, coinciden con el valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H0: \mu = 2,5$$

H1: Las valoraciones emitidas por los alumnos y las alumnas, de las distintas unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en relación a los contenidos, son distintas al valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H1: \mu \neq 2,5$$

Hipótesis nº 2:

H0: Las valoraciones emitidas por los alumnos y las alumnas de las distintas unidades que componen el Módulo "Planificación y gestión de la carrera" en relación a los contenidos, coinciden con el valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H0: \mu = 2,5$$

H1: Las valoraciones emitidas por los alumnos y las alumnas de las distintas unidades que componen el Módulo "Planificación y gestión de la carrera" en relación a los contenidos, son distintas al valor central de la escala de valoración de 1 a 5

$$H1: \mu \neq 2,5$$

Hipótesis n^o 3:

H0: Las valoraciones emitidas por los profesores y las profesoras de las distintas unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en relación a los contenidos coinciden con el valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H0: \mu = 2,5$$

H1: Las valoraciones emitidas por los profesores y las profesoras de las distintas unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en relación a los contenidos son distintas al valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H1: \mu \neq 2,5$$

Hipótesis n^o 4:

H0: Las valoraciones emitidas por los profesores y las profesoras de las distintas unidades que componen el Módulo "Planificación y gestión de la carrera" en relación a los contenidos coinciden con el valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H0: \mu = 2,5$$

H1: Las valoraciones emitidas por los profesores y las profesoras de las distintas unidades que componen el Módulo "Planificación y gestión de la carrera" en relación a los contenidos son distintas al valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H1: \mu \neq 2,5$$

B) Estimación de la viabilidad del programa.

Hipótesis nº5:

HO: Las valoraciones que los profesores y las profesoras realizan sobre la adecuación del Módulo "Exploración de la carrera" del TFP a las características de los alumnos y las alumnas y a las características concretas del centro, coincide con el valor central de una escala de valoración de 1 a 5.

$$H_0: \mu = 2,5$$

H1: Las valoraciones que los profesores y profesoras realizan sobre la adecuación del Módulo " Exploración de la carrera" del TFP , a las características de los alumnos y las alumnas y a las características concretas del centro, son distintas al valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H_1: \mu \neq 2,5$$

Hipótesis nº 6:

Ho: Las valoraciones que los profesores y las profesoras realizan sobre la adecuación del Módulo " Planificación y gestión de la carrera" del TFP a las características de los alumnos y las alumnas a las características concretas del centro, coincide con el valor central en una escala de valoración de 1 a5.

$$H_0: \mu = 2,5$$

H1: Las valoraciones que los profesores y las profesoras realizan sobre la adecuación del Módulo "Planificación y gestión de la carrera" del TFP a las

características de los alumnos y las alumnas a las características concretas del centro, no coincide con el valor central de una escala de valoración de 1 a 5.

$$H_0: \mu \Rightarrow 2,5$$

C) Contextualización del programa.

Este aspecto lo desarrollaremos en el apartado destinado a valoraciones.

5. SOBRE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

El objetivo de este estudio es valorar el desarrollo de los componentes esenciales del TFP al término de cada sesión, y en su caso los incidentes más notables de su aplicación:

Componentes esenciales a valorar en cada unidad:

- Grado de consecución de los objetivos
- Logro de adquisición de contenidos
- Eficacia de las actividades
- Material utilizado
- Implicación del alumno/a
- Implicación del grupo de alumnos/as
- Implicación del profesor/a

6. HIPÓTESIS DE LOS MÓDULOS “EXPLORACIÓN DE LA CARRERA” Y “PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA ” PARA VERIFICAR EL MOMENTO FINAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS VALORACIONES DE ALUMNOS Y ALUMNAS Y PROFESORES Y PROFESORAS.

6.1 Para verificar el momento final del Módulo “Exploración de la carrera” desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas.

Hipótesis nº 7 :

Ho: Las medias de las valoraciones de los items que los alumnos y las alumnas realizan de los diferentes niveles I y II del módulo “Exploración de la carrera” del TFP, coinciden con el valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H_0: \mu = 2,5$$

H1: Las medias de las valoraciones de los items que los alumnos y las alumnas realizan de los niveles I y II del módulo “Exploración de la carrera” del TFP son distintas al valor central de la escala de valoración de 1 a 5.

$$H_1: \mu \neq 2,5$$

6. 2 Para verificar el momento final del Módulo “ Planificación y gestión de la carrera” desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas.

Hipótesis de trabajo nº 8:

Ho: Las medias de las valoraciones de los items que los alumnos y las alumnas realizan del nivel II del módulo “Planificación y gestión de la carrera” del TFP, coincide con el valor central de la escala en una valoración de 1 a 5.

$$H_0: \mu = 2,5$$

H1: Las medias de las valoraciones de los ítems que los alumnos y las alumnas realizan del nivel II del módulo "Planificación y gestión de la carrera" del TFP, son distintas al valor central de la escala en una valoración de 1 a 5

$$H1: \mu \neq 2,5$$

Los indicadores utilizados para la contrastación de las hipótesis 7 y 8, se desarrollan en los ítems que se exponen en el Modelo nº2 relacionados con las "Hojas de valoración del módulo" cumplimentadas por los alumnos y las alumnas de acuerdo con los resultados expresados en las Tablas nº9 del Anexo II.

6.3 Para verificar el momento final del Módulo "Exploración de la carrera" desde la perspectiva de los profesores y las profesoras.

Hipótesis nº 9:

Ho: las medias de las valoraciones de los ítems que los profesores y las profesoras realizan de los niveles I y II del módulo "Exploración de la carrera" del TFP, coinciden con el valor central de la escala en una valoración de 1 a 5.

$$H0: \mu = 2,5$$

H1: Las medias de las valoraciones de los ítems que los profesores y las profesoras realizan de los niveles I y II del módulo "Exploración de la carrera" del TFP, son distintas al valor central de la escala en una valoración de 1 a 5.

$$H1 \mu \neq 2,5$$

6.4 Para verificar el momento final “Planificación y gestión de la carrera” desde la perspectiva de los profesores y las profesoras.

Hipótesis nº 10:

Ho: Las medias de las valoraciones de los ítems que los profesores y las profesoras realizan del nivel II del módulo “Planificación y gestión de la carrera” del TFP coincide con el valor central en una valoración de 1 a 5.

$$H_0: \mu = 2,5$$

Hi: Las medias de las valoraciones de los ítems que los profesores y las profesoras realizan del nivel II de “Planificación y gestión de la carrera” del TFP son distintas al valor central de la escala en una valoración de 1 a 5.

$$H_1: \mu \neq 2,5$$

Los estadísticos considerados para contrastar las hipótesis nº 9 y 10, han sido presentados en los cuadros relacionados con las “Hojas de valoración del módulo” (Modelo nº 7) que han sido cumplimentadas por los profesores y las profesoras de acuerdo con los resultados expresados en las Tablas nº 10 y nº 12 del Anexo II.

6.5 Hipótesis de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas de grupos experimentales y de control con los módulos de “Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera”.

En este apartado intentaremos valorar los beneficios obtenidos por los alumnos y las alumnas de grupos experimentales después de haber aplicado los módulos de “Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera” del TFP. Tomamos en consideración las hojas que presenta la profesora Repetto (1999) en su programa, y las aplicaciones a los alumnos y las alumnas de grupos

experimentales y control, en idénticas situaciones y momentos, como pruebas de pretest y postest.

6.5.1 Hipótesis de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas con el módulo "Exploración de la carrera".

En el módulo de "Exploración de la carrera" presentamos las hipótesis que desarrollan los objetivos del apartado 2.1 del presente Capítulo, para los niveles I(12-14 años) nivel II (14-16 años). Los resultados obtenidos por los estadísticos se obtienen a un nivel de significación de 0,05.

Hipótesis nº 11:

Ho: Los alumnos y las alumnas de 12-14 años que realizan el nivel I del Módulo de "Exploración de la carrera" del TFP, pertenecientes a grupos experimentales, obtienen una media de sus puntuaciones igual a las de los alumnos y las alumnas pertenecientes a grupos de control.

$$H_0: \mu_0 = \mu_1$$

H1: Los alumnos y las alumnas de 12-14 años que realizan el nivel I del Módulo de "Exploración de la carrera" del TFP, pertenecientes a grupos experimentales, obtienen una media de sus puntuaciones distinta a la de los alumnos y las alumnas pertenecientes a grupos control.

$$H_1: \mu_0 \neq \mu_1$$

Hipótesis nº 12:

Ho: Los alumnos y las alumnas de de 14-16 años que realizan el nivel II del Módulo "Exploración de la carrera" del TFP pertenecientes a grupos

experimentales, obtiene una media de sus puntuaciones igual que los alumnos y las alumnas pertenecientes a grupos control.

$$H_0 : \mu_0 = \mu_1$$

H1: Los alumnos y las alumnas de 14-16 años que realizan el nivel II del Módulo "Exploración de la carrera" del TFP pertenecientes a grupos experimentales, obtiene una media de sus puntuaciones distinta a la de los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos control.

$$H_1: \mu_0 \neq \mu_1$$

6.5.2 Hipótesis de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas con el módulo "Planificación y gestión de la carrera".

En el módulo de "Planificación y gestión de la carrera" presentamos las hipótesis que desarrollan los objetivos del apartado 2.2, del presente Capítulo, para el Nivel II (14-16 años). Los resultados obtenidos por los estadísticos se obtienen a un nivel de significación de 0,05.

Hipótesis nº 13:

H₀: Los alumnos y las alumnas de 14-16 años que realizan el nivel II del Módulo "Planificación y gestión de la carrera" del TFP pertenecientes a grupos experimentales obtienen una media de sus puntuaciones igual que los alumnos y las alumnas pertenecientes a grupos control.

$$H_0: \mu_0 = \mu_1$$

H1: Los alumnos y las alumnas de 14-16 años que realizan el Nivel II del Módulo "Planificación y gestión de la carrera" del TFP pertenecientes a grupos

experimentales obtienen una media de sus puntuaciones distinta a la de los alumnos y las alumnas pertenecientes a grupos control.

$$H1: \mu_0 \neq \mu_1$$

CAPÍTULO VIII

Diseño del Plan de Acción

1. DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA:

El método de estudio que se va a trabajar es un diseño cuasiexperimental que permite apreciar el contraste que se produce entre los grupos experimentales que han recibido tratamiento y los grupos control, mediante el análisis y el tratamiento de datos cuantitativos y cualitativos .

2. ETAPAS SEGUIDAS.

La estructura del sistema educativo actual obliga a alumnos y alumnas a tomar una decisión vocacional importante al término de su formación obligatoria; las dificultades que tiene el alumnado para afrontar este hecho son abundantes y diversas, ya que no siempre poseen un nivel de madurez suficiente que los capacite para decidir de un modo consciente y realista, voluntario y efectivo su futuro académico y profesional.

Se ha podido comprobar de forma reiterada que la información que poseen los estudiantes de 12-16 años en relación a su futuro académico profesional es escasa, poco precisa y parcial. Se viene insistiendo en la necesidad de promover experiencias orientadoras desde las primeras etapas de la escolaridad, de tal modo que el alumno/a alcance una representación realista del mundo que le rodea y pueda planificar así los sucesivos pasos de su carrera.

El planteamiento del TFP (como programa de orientación de educación para la carrera) se ha basado en el trabajo de equipo, la coordinación, la discusión, el apoyo mutuo y la colaboración.

En cuanto al rol profesional que tendría que desempeñar el orientador/a, éste no debería ser un técnico que actúa directamente sobre el alumnado utilizando una serie de instrumentos fiables y válidos, siguiendo un plan prefijado de antemano;

un enfoque de educación para la carrera y en concreto en el TFP debe basarse, sobre todo, en la colaboración entre orientador/a y profesores/as tutores/as.

Se ha trabajado en crear un clima de trabajo en equipo, donde se reflexiona, se delibera y se toman decisiones compartidas, con respeto a la práctica de la enseñanza. Hablar de deliberación significa, en este caso, romper con la jerarquización de roles entre los expertos/as, a quien se supone arropados por un conocimiento que deben desarrollar en la práctica las prescripciones formuladas por aquéllos.

Siguiendo las fases establecidas por Santana y Vega (1996) antes desarrolladas hemos realizado nuestra investigación en un proceso en el que pueden diferenciarse las siguientes fases:

A) *Fase de contacto inicial*: En esta fase los miembros del Departamento de Orientación del Centro Educativo IES "Ábula" donde se ha llevado a cabo la investigación tomaron conciencia del programa de investigación y se comprometieron a participar en el diseño y desarrollo del mismo. Durante esta fase nos planteamos los siguientes objetivos:

- Establecer acuerdos mutuos para iniciar una dinámica de trabajo colaborativo en equipo.
- Crear las condiciones básicas para iniciar trabajo: constitución y organización del equipo experimental y designación de un equipo de control, requisitos de ambientación, horario, instrumentos y otros, etc.
- Iniciar una dinámica de trabajo colaborativa entre los profesores tutores y las profesoras tutoras y el Departamento de Orientación para definir y buscar soluciones a los problemas relacionados con la educación para la carrera.
- Contribuir a la formación permanente del profesorado de tal modo que éstos pueden implicarse y participar en la educación sociolaboral de su alumnado.

- Desarrollar actividades de educación para la carrera dirigidos a la familia con la finalidad de que éstos se impliquen en el proceso educativo de sus hijos/as.

B) *Fase de formación de los profesores tutores y profesoras tutoras:* una vez concluida esta fase de contacto inicial, se procedió a iniciar un periodo de formación y de reflexión sobre algunos aspectos teóricos y metodológicos propios del enfoque de trabajo adaptado. Estos elementos de formación se consideraron pre-requisitos en el desarrollo de programas de educación sociolaboral y en concreto en nuestra aplicación del TFP. Para ello se organizaron varias sesiones en las que se abordó la temática de nuestra investigación. A modo de resumen indicamos las diferentes reuniones que fueron abordadas:

- Aprendemos a trabajar en grupo.
- Conocimiento, comprensión y análisis del enfoque de la educación sociolaboral educación para la carrera
- La metodología de la infusión curricular.

C) *Fase de diagnóstico:* concluido el proceso de formación básica, el siguiente paso fue definir el problema de cómo íbamos a abordar la educación para la carrera mediante la infusión curricular en el centro. Durante esta fase se intentó delimitar, definir y analizar los problemas que inciden en nuestra realidad educativa. La tarea de la orientadora resultaba fundamental puesto que había que ayudar al grupo a delimitar los problemas, proporcionar información que permita tener una visión global de los mismos, (teorías, investigaciones, experiencias, documentos, etc), propiciar la reflexión para empezar a pensar en posibles soluciones, y promover la participación de los distintos miembros del grupo. Durante esta fase diagnóstica debían contemplarse diferentes momentos o etapas:

- Identificación de necesidades y,

- Definición de problemas
3. *Preparación del plan de acción*: una vez identificados y definidos los ámbitos sobre los que se pretendían incidir se inició la búsqueda de soluciones y la preparación de las condiciones para la planificación:
- Buscar soluciones a los problemas y
 - Viabilidad de las soluciones
- E) *Fase de planificación*: en la fase de planificación se organizaron las acciones para hacer frente a los problemas identificados en el centro, en materia de educación sociolaboral. Se partió de la idea de que el plan de acción debía concebirse como algo abierto a todas las sugerencias, de tal manera que es posible explicar el qué, el por qué, el cómo y el para qué de las acciones de educación sociolaboral. En esta fase, los esfuerzos se centraron básicamente en el asesoramiento a los profesores tutores y a las profesoras tutoras para que participaran en el diseño del programa de educación para la carrera. La primera tarea a realizar fue la selección de los objetivos y contenidos de educación para la carrera considerados más adecuados para nuestro alumnado. Una vez establecidos los objetivos y los contenidos de educación para la carrera, se inició la fase de análisis curricular para ver las posibles interrelaciones entre los contenidos curriculares y los contenidos de educación para la carrera. Es decir, se trataba de ver cómo se podían integrar en las distintas áreas del currículum los contenidos de orientación profesional. El siguiente paso fue elaborar una matriz de integración para cada materia (se trata de cuadros de doble entrada donde se especifican por una parte, los objetivos de educación para la carrera que se pretende conseguir y por otra, los objetivos y los contenidos de la materias a desarrollar durante el curso). La labor de reflexión del profesorado y de los agentes permitió establecer una secuencia de desarrollo. Posteriormente se comenzó a elaborar las actividades.

A continuación exponemos todas las tablas que especifican algunas de las actividades que hemos planificado para la infusión curricular de los módulos III y IV.

INFUSIÓN CURRICULAR DEL MÓDULO III "Exploración de la carrera profesional". NIVEL I (12-14 años). UNIDAD VIII "Rol y función".

NIVEL	ÁREAS/ CONCEPTOS BÁSICOS	ACTIVIDADES	G.G.	G.	I.
1º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Biología: se asumen los objetivos del TFP. Apreciar el valor de las diferentes profesiones. · Inglés: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar las profesiones relacionadas con la Biología, Medicina, Enfermería, Veterinaria, Ciencias del mar,... etc · Analizar las profesiones realizadas con la lengua extranjera: Traducción e interpretación, Turismo, Hostelería,...etc. 	X		
2º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Francés: se asumen los objetivos del TFP. · Lengua: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar las distintas profesiones relacionadas con el francés: traducción e interpretación, filología, turismo, hostelería,...etc. · Analizar las distintas profesiones relacionadas con la Filología hispánica: escritor, poeta, profesor,...etc 	X		

Tabla nº 16. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular

INFUSIÓN CURRICULAR DEL MÓDULO III "Exploración de la carrera profesional". NIVEL I (12-14 años). UNIDAD IX "Fuentes de la educación".

NIVEL	ÁREAS/ CONCEPTOS BÁSICOS	ACTIVIDADES	G.G.	G.	I.
1º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Biología: se asumen los objetivos del TFP. · Inglés: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar las tres fuentes de la socialización: familia, escuela e iguales. · Analizar las tres fuentes de socialización: familia, escuela e iguales a través de una redacción en inglés. 	X		X
2º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Francés: se asumen los objetivos del TFP. · Lengua: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar a través de una redacción las diferencias existentes entre los diferentes tipos de educación familiar, escolar e iguales. · Realizar una redacción libre sobre la importancia que tienen para ellos el grupo de iguales. 			X

Tabla nº 17. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular

INFUSIÓN CURRICULAR DEL MÓDULO III "Exploración de la carrera profesional". NIVEL I (12-14 años). UNIDAD IV "Diferencias entre trabajos".

NIVEL	ÁREAS/ CONCEPTOS BÁSICOS	ACTIVIDADES	G.G.	G.	I.
1º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Biología: se asumen los objetivos del TFP. · Inglés: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar un torbellino de ideas sobre los instrumentos que se requieren en cada trabajo (trabajos relacionados con el área de Biología). · Realizar una composición en inglés sobre trabajos conocidos; esta composición debe incluir: nombre de la profesión elegida; instrumento básico; remuneración económica; recompensas no materiales del trabajo. 	X		X
			X		X
2º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Francés: se asumen los objetivos del TFP. · Lengua: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Se realiza las actividades citadas para la asignatura de Inglés, aplicadas ahora en francés. · Se realizan las actividades citadas para la asignatura de Inglés, pero para lengua 	X		X
			X		X

Tabla nº 18. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular

INFUSIÓN CURRICULAR DEL MÓDULO III "Exploración de la carrera profesional". NIVEL II (14-16 años). UNIDAD IV "Leyes y normas de convivencia".

NIVEL	ÁREAS/ CONCEPTOS BÁSICOS	ACTIVIDADES	G.G.	G.	I.
3º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua: se asumen los objetivos de TFP · Plástica y Visual. se asumen los objetivos de TFP 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar una lectura comprensiva de la Declaración Universal de Derechos Humanos. · Realizar una lámina sobre las leyes y normas de convivencia en el IES. 	X		X
4º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar una lectura comprensiva y posterior debate sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 	X		

Tabla nº 19 Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular

INFUSIÓN CURRICULAR DEL MÓDULO III "Exploración de la carrera profesional". NIVEL II (14-16 años). UNIDAD V "Empleos del tiempo libre".

NIVEL	ÁREAS/ CONCEPTOS BÁSICOS	ACTIVIDADES	G.G.	G.	I.
3º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua: se asumen los objetivos del TFP. · Plástica y visual: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar una composición sobre la/s actividad/es de Ocio y tiempo libre que realizas. · Realizar un dibujo artístico sobre la actividad de ocio que más le guste a cada uno de los alumnos/as. 	X		X
4º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua: asumir los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar una composición escrita sobre la/s actividad/es de ocio que le gusten a cada uno de los alumnos/as. 			

Tabla nº 20. Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular

INFUSIÓN CURRICULAR DEL MÓDULO III "Exploración de la carrera profesional". NIVEL II (14-16 años). UNIDAD VIII "Satisfacción laboral y valores".

NIVEL	ÁREAS/ CONCEPTOS BÁSICOS	ACTIVIDADES	G.G.	G	I.
3º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua: se asumen los objetivos del TFP. · Plástica y visual: se asumen los objetivos del TFP 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar un debate sobre la satisfacción personal que produce el colaborar en una O.N.G. · Realizar un "collage" sobre todas las O.N.G. que existen en la provincia de Jaén. 	X		
4º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua: se asumen los objetivos del TFP. 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar un debate sobre la satisfacción personal que produce colaborar en una O.N.G. 	X		

Tabla nº 21 Planificación de las actividades que se realizarán para llevar a cabo la infusión curricular

F) *Fase de preparación de la puesta en práctica de nuestro programa de educación para la carrera:* Módulo III "Exploración de la carrera" y Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera". En esta fase previa a la aplicación, el grupo de profesores y profesoras experimental se planteó una serie de interrogantes ¿de qué tiempo disponemos? y ¿cómo lo vamos a organizar? ¿qué dinámica de trabajo vamos a seguir? ¿qué recursos materiales y humanos vamos a necesitar? y ¿cuáles disponemos ?.

G) *Fase de puesta en práctica del plan de acción:* durante la puesta en práctica hubo que tener en cuenta que con la infusión curricular no se intentaba simplemente añadir a los programas escolares contenidos relativos al desarrollo vocacional, sino impregnar y globalizar ambos aspectos de la formación de los jóvenes. La orientadora coordinó y colaboró estrechamente en el diseño de las actividades, ayudando incluso en el desarrollo de las mismas, dando tiempo a que el profesorado adquiriera una experiencia y autonomía. El hecho de analizar y comentar las actividades en grupo pudo contribuir a mejorar la participación y confianza del grupo de profesores y de profesoras que participaron.

H) Fase de evaluación: La evaluación es inherente a cada una de sus fases; hablamos de una evaluación inicial, una evaluación formativa y una evaluación sumativa, en la que se intentó hacer un balance (final) del desarrollo (proceso) del plan de acción. Así mismo, como afirma Santana y Vega (1999) fue necesario atender tanto al "análisis del impacto" como al "análisis del proceso". La evaluación del impacto se refiere básicamente al éxito o fracaso de la intervención; la evaluación del proceso interroga sobre el funcionamiento del programa, y las condiciones bajo las cuáles se han desarrollado aspectos que hemos tenido en cuenta y analizado en esta fase, en la aplicación del TFP.

El proceso de evaluación del Módulo III "Exploración de la carrera" nivel I (12-14 años) y nivel II (14-16 años), y el Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" nivel II (14-16 años), ha constado de tres fases diferenciadas:

- 1- Evaluación inicial: antes de comenzar la aplicación de cada uno de los dos Módulos (tanto el III como el IV) se aplicó a los/as alumnos/as una hoja de evaluación específica del módulo. En la aplicación de cada una de estas hojas evaluativas se ha intentado medir el conocimiento que los alumnos/as poseen en determinadas capacidades y habilidades que desarrollaron en las diferentes unidades que componen los dos Módulos. Esta fase resulta complicada puesto que los items que componen la hoja de evaluación manejan un vocabulario específico de orientación profesional que hace que los/as alumnos/as le cueste trabajo contestar. Es aplicada tanto a los grupos experimentales, como a los grupos control.
- 2- Evaluación formativa: durante el desarrollo de los módulos (III y IV), cada vez que se realizaba una unidad se le aplicó a los dos agentes (profesores/as y alumnos/as) una "Hoja de evaluación de la unidad". Este instrumento evaluador presenta una dicotomía: por un lado, existe un instrumento específico para los/as profesores/as y otro para los/as alumnos/as; y por otro lado, estas dos hojas son comunes a todas las

unidades de todos los módulos y niveles que componen el TFP. Este instrumento evaluador nos ofrece tanto información cualitativa como información cuantitativa. Esta parte del proceso evaluador representa para los alumnos/as una tarea algo difícil, dado que les resulta complejo evaluar objetivos, contenidos, participación en la unidad, implicación del profesor/a, implicación del alumno/a,...etc , pero con la ayuda de la orientadora y del tutor/a consiguen superar la dificultad.

3- Evaluación final: al finalizar la aplicación del Módulo (tanto el III como el IV) se aplicó a los/as alumnos/as y a los/as profesores/as que participan en este proceso un instrumento evaluador que consta de :

3.1 Una hoja de valoración del módulo y,

3.2 Una hoja de valoración específica del modulo

Hoja de valoración del módulo: Esta hoja es común a todos los módulos (I,II,III y IV) y a todos los niveles (I, II y III). Intenta dar información cuantitativa y cualitativa acerca del grado de consecución de los objetivos, contenidos, actividades, implicación personal e implicación del profesor/a, etc. Es aplicada tanto a profesores/as como a alumnos/as (sufriendo pequeñas modificaciones en cada una de las versiones). La aplicación de este instrumento resultó más fácil puesto que los/as alumnos/as se encontraban familiarizados con la terminología utilizada.

Hoja de valoración específica del módulo: este instrumento es específico de cada módulo. Consiste en aplicar la misma Hoja de evaluación que se le aplica al principio e intenta medir el grado de consecución en estrategias y habilidades que los/as alumnos/as han adquirido a lo largo del proceso. La aplicación de este instrumento resultó también más fácil puesto que los/as alumnos/as se encontraban familiarizados tanto con el

vocabulario, como con los conceptos que se le preguntaban. Es aplicado a grupos experimentales y a grupos control.

Por último debemos señalar que se han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos.

3. POBLACIÓN, SELECCIÓN Y MUESTRAS.

El estudio se ha realizado en el Instituto de Enseñanza Secundaria "Ábula", ubicado en el pueblo de Vilches (Jaén). A él acuden alumnos/as de la comarca del Condado. Este pueblo está compuesto por una población total de 5197 habitantes (de acuerdo con el último censo). La superficie total del mismo es de 272,83 Km², de los que 20.599 hectáreas son superficie agraria, y se encuentran cultivadas 9.834 hectáreas. El sector productivo principal es el agrícola, seguido de la ganadería porcina y la ganadería vacuna y ovina. La ciudad cuenta entre sus recursos de la comunidad con :Ayuntamiento, Biblioteca municipal (en horario de tarde), Centro de Salud, piscina municipal, iglesia, Servicios Sociales e instalaciones deportivas. Así mismo, existen dos asociaciones, una academia de baile , un club de fútbol para los adolescentes y una sala de cine para los fines de semana. Tiene un parque móvil de 1.478 vehículos, lo que hace que exista un vehículo por cada 3,5 personas. Disponen de licencia comercial 144 habitantes. Su red de telefonía asciende a un teléfono por cada 4,6 habitantes.

A este centro acuden alumnos/as de las poblaciones de Arquillos, Guadalén, El Porrosillo y Vilches. Su alumnado es representativo de la comarca de "El Condado". El número total de alumnos/as que acuden al centro es de cuatrocientos cuarenta y cinco alumnos/as; el número de unidades asciende a dieciséis entre unidades de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en lo que se refiere a la ESO. La ratio por aula varía dependiendo del nivel (1º ESO; 26; 2º ESO: 23; 3º ESO: 32 y 4º ESO:33).

El IES está compuesto por dos edificios. En el edificio principal se encuentran ubicados: la Sala de Profesores/as, los despachos del Equipo Directivo (Director, Jefe de Estudios y Secretario), la Secretaría, el Aula de Tecnología, la Biblioteca, el Aula de Plástica y Visual, el Laboratorio de Ciencias, los despachos de los diferentes departamentos didácticos (Lengua Castellana y Literatura, Idioma Extranjero, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) y el Departamento de Orientación. Se completa este edificio con el aulario que alberga al nivel de 4º de ESO, 1º de los diferentes Bachilleratos y 1º de ESO A, junto con el aula de Apoyo a la Integración. El segundo edificio está compuesto de aulas que acogen al curso de 1º de ESO B, al nivel de 2º de ESO, 3º de ESO y 2º de los diferentes Bachilleratos y el Salón de Actos. Completan las instalaciones del centro dos pistas deportivas y una pequeña casita del portero que acoge la cafetería .

Al Departamento de Orientación se adscriben los profesores tutores y las profesoras tutoras de Educación Secundaria Obligatoria (once), los profesores tutores y las profesoras tutoras de Bachillerato (cinco), los profesores y profesoras de los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico y el profesor especialista de apoyo a la integración.

La muestra utilizada está compuesta por todos los alumnos y todas las alumnas que acuden al IES "Ábula" a cursar Educación Secundaria Obligatoria. Así, el número total de alumnos y alumnas que componen la muestra entre los grupos de control y experimentales es de 352 alumnos y alumnas al comienzo y 281 alumnos y alumnas al final, distribuidos en once grupos, sobre un total de 11725 alumnos/as que existen en los pueblos de la provincia de Jaén comparables a éste véase las Tablas nº22 y nº23 (así como la Tabla nº1 del Anexo I).

GRUPO	POBLACIÓN	N	Total del grupo
	Alcaudete	104	
	Arjona	72	
	Arjonilla	59	
	Arroyo del Ojanco	24	
	Baños de la Encina	38	
	Beas de Segura	57	
	Bédmar	37	
	Begíjar	33	
	Campillo de Arenas	35	
	Castellar	56	
	Castillo de Locubín	51	
	Fuensanta de Martos	38	
	Guarromán	34	
	Huelma	-	
	Huesa	53	
	Ibros	39	
	Jabalquinto	30	
	Jamilena	43	
	Jódar	-	
	Lopera	62	
	Los Villares	-	
	Mancha Real	168	
	Marmolejo	108	
	Mengíbar	112	
	Navas de San Juan	69	
	Orcera	23	
	Peal de Becerro	72	
	Pegalajar	36	
	Porcuna	78	
	Pozoalcón	78	
	Puente de Génave	35	
	La Puerta de Segura	30	
	Quesada	83	
	Rus	42	
	Sabiote	49	
	Santiago de la Espada	44	
	Santisteban del Puerto	75	
	Segura de la Sierra/Cortijos	18	
	Nuevos	34	
	Siles	80	
	Torreperogil	50	
	Valdepeñas de Jaén	53	
	Vilches	43	
1º ESO	Villanueva de la Reina	120	
	Villanueva del Arzobispo	65	2423

Tabla nº 22. Alumnos y alumnas de la provincia de Jaén que cursan 1º de ESO

Grupo	Población	N	Total del grupo
	Alcaudete	152	
	Arjona	109	
	Arjonilla	59	
	Arroyo del Ojanco	34	
	Baños de la Encina	46	
	Beas de Segura	98	
	Bédmar	49	
	Begíjar	48	
	Campillo de Arenas	46	
	Castellar	69	
	Castillo de Locubín	70	
	Fuensanta de Martos	48	
	Guarromán	56	
	Huelma	-	
	Huesa	62	
	Ibros	42	
	Jabalquinto	36	
	Jamilena	70	
	Jódar	-	
	Lopera	72	
	Los Villares	-	
	Mancha Real	157	
	Marmolejo	126	
	Mengíbar	192	
	Navas de San Juan	100	
	Orcera	41	
	Peal de Becerro	102	
	Pegalajar	61	
	Porcuna	82	
	Pozoalcón	99	
	Puente de Génave	35	
	La Puerta de Segura	47	
	Quesada	83	
	Rus	54	
	Sabiote	68	
	Santiago de la Espada	54	
	Santisteban del Puerto	74	
	Segura de la Sierra/Cortijos Nuevos	44	
	Siles	53	
	Torreperogil	115	
	Valdepeñas de Jaén	66	
	Vilches	69	
	Villanueva de la Reina	62	
	Villanueva del Arzobispo	146	
2º de ESO	Villargordo	59	3155

Tabla nº 22. Alumnos y alumnas de la provincia de Jaén que cursan 2º de ESO

Grupo	Población	N	Total del grupo
	Alcaudete	172	
	Arjona	145	
	Arjonilla	58	
	Arroyo del Ojanco	36	
	Baños de la Encina	41	
	Beas de Segura	100	
	Bédmar	40	
	Begíjar	51	
	Campillo de Arenas	83	
	Castellar	55	
	Castillo de Locubín	70	
	Fuensanta de Martos	47	
	Guarromán	54	
	Huelma	219	
	Huesa	60	
	Ibros	49	
	Jabalquinto	41	
	Jamilena	39	
	Jódar	178	
	Lopera	62	
	Los Villares	85	
	Mancha Real	194	
	Marmolejo	122	
	Mengíbar	173	
	Navas de San Juan	83	
	Orcera	37	
	Peal de Becerro	101	
	Pegalajar	44	
	Porcuna	103	
	Pozoalcón	122	
	Puente de Génave	40	
	La Puerta de Segura	36	
	Quesada	104	
	Rus	69	
	Sabiote	47	
	Santiago de la Espada	39	
	Santisteban del Puerto	145	
	Segura de la Sierra/Cortijos Nuevos	30	
	Siles	100	
	Torreperogil	132	
	Valdepeñas de Jaén	55	
	Vilches	98	
	Villanueva de la Reina	51	
	Villanueva del Arzobispo	150	
3º de ESO	Villargordo	57	3817

Tabla nº 22. Alumnos y alumnas de la provincia de Jaén que cursan 3º de ESO.

Grupo	Población	N	Total grupo
	Alcaudete	123	
	Arjona	103	
	Arjonilla	44	
	Arroyo del Ojanco	35	
	Baños de la Encina	38	
	Beas de Segura	68	
	Bédmar	36	
	Begíjar	36	
	Campillo de Arenas	49	
	Castellar	45	
	Castillo de Locubín	43	
	Fuensanta de Martos	52	
	Guarromán	35	
	Huelma	132	
	Huesa	47	
	Ibros	35	
	Jabalquinto	20	
	Jamilena	41	
	Jódar	121	
	Lopera	45	
	Los Villares	49	
	Mancha Real	138	
	Marmolejo	12	
	Mengíbar	111	
	Navas de San Juan	51	
	Orcera	25	
	Peal de Becerro	76	
	Pegalajar	34	
	Porcuna	94	
	Pozoalcón	92	
	Puente de Génave	40	
	La Puerta de Segura	40	
	Quesada	52	
	Rus	38	
	Sabiote	43	
	Santiago de la Espada	38	
	Santisteban del Puerto	83	
	Segura de la Sierra/Cortijos Nuevos	17	
	Siles	67	
	Torreperogil	108	
	Valdepeñas de Jaén	57	
	Vilches	100	
	Villanueva de la Reina	37	
	Villanueva del Arzobispo	146	
4º de ESO	Villargordo	62	2758

Tabla nº 22. Alumnos y alumnas de la provincia de Jaén que cursan 4º de ESO.

Nivel	Nº alumnos y alumnas al comienzo	Nº de alumnos y alumnas al final
1º ESO	77	76
2º ESO	75	61
3º ESO	98	68
4º ESO	102	76
TOTAL	352	281

Tabla nº 23. Alumnos y alumnas que componen la muestra del estudio

La distribución de grupos control y grupos experimentales es como sigue:

MÓDULO III EXPLORACIÓN DE LA CARRERA		
NIVEL I (12-14 años)	1º ESO A	
	1º ESO B	X
	2º ESO A	X
	2º ESO B	X
	2º ESO C	X
NIVEL II (14-16 años)	3º ESO A	X
	3º ESO B	X
	3º ESO C	
	4º ESO A	
	4º ESO B	
	4º ESO C	X

Tabla nº24 . Distribución de los grupos experimentales y control para el Módulo III "Exploración de la carrera"

MÓDULO IV PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA		
NIVEL II (14-16 años)	3º ESO A	X
	3º ESO B	
	4º ESO C	

Tabla nº 25. Distribución de los grupos experimentales y control para el Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera"

En cuanto a la participación del profesorado en nuestra investigación sería como sigue:

TUTORA A	1º ESO A
TUTORA B	1º ESO B
TUTORA C	2º ESO A
TUTORA D	2º ESO B
TUTORA E	3º ESO A
TUTORA F	3º ESO B
TUTOR G	4º ESO C

Tabla nº 26. Profesores y profesoras que han participado en la investigación.

UNIDADES	EXPERIMENTAL				CONTROL			
	COMIENZO		FINAL		COMIENZO		FINAL	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1º ESO A	18	8	18	8				
1º ESO B	10	16	9	16				
1º ESO C					18	7	18	7
2º ESO A	20	9	18	9				
2º ESO B	18	5	12	5				
2º ESO C					14	9	9	8
3º ESO A	15	14	14	13	15*	14*	13*	11*
3º ESO B	19	14	17	14				
	19*	14*	11*	11*				
3º ESO C					14	22	4	6
4º ESO A					20	17	15	17
4º ESO B					14	24	7	10
4º -ESO C	12	15	12	15				

Nota: los grupos que llevan * son los que componían la muestra en el Módulo IV.

Tabla nº 27. Composición de la muestra al comienzo y al final del estudio tanto en el Módulo III como en el Módulo IV.

Las edades de estos tutores y tutoras oscilan entre los treinta y los cincuenta años. Así, seis de ellos son mujeres y uno es un hombre. Su situación laboral es de dos profesoras fijas y cinco profesoras interinas.

4. INSTRUMENTOS.

El instrumento global utilizado ha sido el Programa de Orientación para la carrera "Tu futuro profesional". Por tanto, los instrumentos de evaluación utilizados han sido los cuestionarios que el programa TFP tiene diseñados para evaluar los diferentes momentos de la aplicación del mismo: evaluación inicial, procesual y final, hay que tener en cuenta aquí los diversos agentes que intervienen en su desarrollo: profesorado y alumnado. El TFP está compuesto por cuatro módulos: Autoconocimiento; Toma de decisiones; Exploración de la carrera y Planificación y gestión de la carrera. Los tres primeros módulos están diseñados para tres niveles (I, II y III), a excepción del último que se destina a dos (II y III).

4.1 Instrumentos de evaluación destinados a los alumnos y alumnas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, existen hojas de valoración específicas para cada módulo y nivel, y hojas de valoración que son comunes independientemente del módulo (I. Autoconocimiento; II Toma de decisiones; III Exploración de la carrera y IV Planificación y gestión de la carrera) y del nivel (nivel I: 12-14 años; nivel II: 14-16 años y nivel III: 16-18 años).

A1) Hoja de valoración de cada unidad para el alumno/a

- Módulo III: Exploración para la carrera nivel I: 12-14 años y nivel II: 14-16 años, y
- Módulo IV Planificación y gestión de la carrera nivel II: 14-16 años

Este instrumento es aplicado al finalizar cada unidad; es común a todas las unidades de todos los módulos. Esta hoja consta de tres partes diferenciadas (Modelo 1). Así, nos encontramos con:

1. Datos de carácter general: Módulo; nivel; unidad, profesor/a tutor/a; curso; centro; localidad y fecha.
2. Evaluación cuantitativa (mediante escala de tipo Likert (que oscila de 1 mínimo; 2 escaso; 3 medio; 4 bastante y 5 máximo) se evalúan aspectos tales como: el logro de los objetivos; la adquisición de los contenidos; la eficacia de las actividades realizadas; el funcionamiento del grupo; el material utilizado, la implicación del profesor/a tutor/a y la participación e implicación personal. Así mismo, se le pide que pueda valorar cualquier otro aspecto que desee.
3. Evaluación cualitativa: el último apartado es una pregunta abierta destinada a que el alumno/a realice sugerencias, qué mejoraría la unidad, tanto en relación a los objetivos como a los contenidos, actividades, funcionamiento del grupo, material utilizado, implicación del profesor/a tutor/a, la participación individual y por último, cualquier otro aspecto a mejorar: duración, fases,...etc

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL <i>REPETTO, ELVIRA</i>					
HOJA DE VALORACIÓN DE CADA UNIDAD PARA EL ALUMNO					
MÓDULO-_____		NIVEL_____		UNIDAD_____	
Centro:_____			Localidad:_____		
Profesor -tutor:_____			Fecha:_____		
Alumno:_____					
Curso:_____			Edad:_____		
Profesión del padre:_____					
Profesión de la madre:_____					
Localidad dónde vive la familia:_____					
<p>1. Maca con una X la puntuación de 1 (mínimo) a 5 (máximo) que asignas a los apartados siguientes referidos a la unidad que acabas de realizar, sabiendo que la correspondencia de la puntuación es : 1-mínimo, 2-escaso, 3-medio, 4-bastante, y 5-máximo.</p>					
ASPECTOS	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Logro de los objetivos					
2. Adquisición de los contenidos					
e. Eficacia de las actividades realizadas					
4. Funcionamiento del grupo (tamaño, liderazgo, participación, etc)					
5. Material utilizado					
6. Implicación y dinámica del profesor/a					
7. Participación e implicación personal					
Otros aspectos que quieres destacar y valorar					

Modelo nº1. Hoja de valoración de cada unidad para el alumnado

2. Qué mejorarías respecto a :

· Los objetivos:

· Los contenidos:

· Las actividades (lecturas, hojas de trabajo, discusiones en grupo , entrevistas....):

· Funcionamiento del grupo (número de miembros, reparto de funciones, participación, respeto...):

· Material utilizado (transparencias, lecturas...):

· Implicación del profesor/a -tutor/a:

· Participación individual:

· Otros aspectos, como duración y fases de la Unidad, dinámicas de trabajo, moderación de las sesiones, etc, sobre los que quieres indicar algo:

A2) Hoja de valoración del módulo para el/la alumno/a :

- Módulo III "Exploración para la carrera" Nivel I: 12-14 años y Nivel II: 14-16 años
- Módulo IV: "Planificación y gestión de la carrera" Nivel II: 14-16 años.

Esta hoja es aplicada al finalizar el Módulo. Consta de cuatro apartados: datos del centro, evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa y un último apartado consistente en valorar los aspectos que nos parecen positivos y los aspectos que nos parecen negativos que se observan en el módulo, y todas aquellas sugerencias que el/la alumno/a desea introducir (Modelo 2).

- 1- Datos del centro: Módulo, Nivel, nombre y apellidos, curso, edad, centro, localidad y nombre del profesor/a tutor/a
- 2- Evaluación cuantitativa: en este apartado se demanda al alumno/a que mediante una Escala tipo Likert de 1(mínimo) a 5 (máximo), valore los siguientes aspectos: interés en su conjunto; logro de objetivos; nivel de satisfacción respecto a los conceptos básicos logrados; claridad en las expresiones y ejemplos; interés de las actividades, lecturas y hojas de trabajo; información obtenida; nivel de satisfacción respecto al grado de participación, nivel de satisfacción respecto a los recursos empleados, ayuda recibida para tomar decisiones y la utilidad para su futuro profesional.
- 3- Evaluación cualitativa: en este apartado se demanda al alumnado que indique abiertamente cuales son los efectos más positivos, los efectos más negativos y cualquier otro efecto.
- 4- Sugerencias: en este apartado se pide que el/la alumno/a realice sugerencias en torno a los siguientes apartados: objetivos, conceptos básicos y contenidos, actividades, lecturas y hojas de trabajo, trabajo individual, trabajo en pequeños grupos, trabajo en el grupo clase y otras sugerencias.

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL
REPETTO, ELVIRA

HOJA DE VALORACIÓN DEL MÓDULO PARA EL ALUMNO

MÓDULO: _____

NIVEL: _____

Nombre y apellidos: _____

Curso: _____ Edad: _____

Centro: _____ Localidad: _____

Nombre del Profesor-tutor: _____

1. Marca con una X la puntuación de 1 (mínimo) a 5 (máximo) que asignas a los siguientes aspectos: (1-mínimo, 2 -escaso, 3-medio, 4-bastante, 5- máximo)

ASPECTOS	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Interés en su conjunto					
2. Logro de los objetivos					
3. Nivel de satisfacción respecto a los conceptos básicos logrados					
4. Claridad de las expresiones y ejemplos					
5. Interés de las actividades/lecturas/hojas de trabajo					
6. Información obtenida					
7. Nivel de satisfacción respecto al grado de participación					
8. Nivel de satisfacción respecto a los recursos empleados					
9. Ayuda recibida para: ·Explorar la Carrera profesional					
10. Utilidad par mi futuro profesional					

Modelo 2. Hoja de valoración del módulo para el alumnado

2. Indica los efectos que ha producido en ti

· Los más positivos:

· Los más negativos:

· Otros efectos:

3. Indica las sugerencias que crees conveniente introducir para la mejora del Módulo y Nivel o Niveles trabajados respecto a

· Objetivos:

· Conceptos básicos y contenidos:

· Actividades:

· Lecturas:

· Hojas de trabajo:

· Trabajo individual:

· Trabajo en pequeños grupos:

· Trabajo en el grupo clase:

· Otras sugerencias:

A3) Hoja de valoración específica del Módulo III "Exploración de la carrera" Nivel I: 12-14 años para el alumno/a.

Este instrumento evaluador consta de dos apartados y ha sido utilizado al principio y al final de la aplicación del módulo (véase Modelo 3). Se ha pasado a los siguientes grupos experimentales 1º ESO A, 1º ESO B, 2º ESO A, 2º ESO B; grupos de control: (1º ESO C, 2º ESO C). Los aspectos de los que consta son:

- 1- Datos personales: nombre y apellidos, curso, edad, centro, localidad, nombre del profesor/a-tutor/a.
- 2- Evaluación cuantitativa: se pide a los alumnos y las alumnas que mediante una Escala tipo Likert 1 (mínimo) a 5 (máximo) evalúen diez bloques generales que se identifican con las diez unidades que componen el módulo. Cada uno de estos bloques a su vez se encuentra dividido en dos partes que vienen a ser los núcleos temáticos en los que se centra la unidad. Así, son evaluados aspectos tales como: las normas de la vida escolares y familiares; la ocupación de los miembros de la familia, así como el instrumento básico de trabajo que utilizan; las recompensas del trabajo económicas, sociales, afectivas, de realización personal y de realización profesional; materiales, herramientas y condiciones diferentes entre el trabajo con máquinas y el trabajo con personas, la jardinería, la programación con ordenadores...; tareas de los trabajos tanto de los miembros de la familia, como de los amigos y las amigas, como de los vecinos y las vecinas,...; el origen y los productos, tanto alimenticios, como automovilísticos; la diferencia entre bienes y servicios y los diferentes servicios de los que te beneficias; el rol y las funciones de un profesor/a y de un vendedor/a; las características de las fuentes de la educación y los tipos de educación que recibes; las aspiraciones ocupacionales futuras (generales en tu vida concretas a una profesión que el alumno y la alumna quiera desarrollar).

En el caso del Nivel II, la aplicación de la Hoja evaluativa es similar al Nivel I, es decir, al principio y al final del módulo tanto a los grupos experimentales (3º ESO A, 3º ESO B, y 4º ESO C) y los grupos control (3ª ESO C, 4ª ESO A y 4º ESO C) y los grupos control (veáse Modelo 4).

Modelo 3.Hoja de valoración específica del Módulo III para el alumnado.Nivel I

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL					
REPETTO, ELVIRA					
HOJA DE VALORACIÓN ESPECÍFICA DEL MÓDULO III PARA EL ALUMNO					
NIVEL I (12-14 años)					
Nombre y apellidos _____					
Curso: _____			Edad: _____		
Centro: _____			Localidad: _____		
Nombre del profesor -tutor: _____					
Para identificar tus habilidades profesionales y relacionarlas con las ocupaciones tienes que conocerte a tí mismo y conocer las características del mundo laboral.					
A través del cuestionario vas a averiguar la integración de tus competencias personales con las características y los requerimientos de tus familias profesionales.					
Marca con una X de 1(nunca) a 5 (siempre) cada una de las cuestiones según creas que puedas identificar :					
(1-nunca, 2 alguna vez,3 con frecuencia, 4 muy a menudo, 5 siempre):					
I. NORMAS DE TU VIDA....	1	2	3	4	5
1. Familiar					
2. Escolar					
2. DE LOS MIEMBROS DE TU FAMILIA....	1	2	3	4	5
1. La ocupación principal de cada uno					
2.. El instrumento básico de trabajo					
3. LA RECOMPENSA PRINCIPAL DEL TRABAJO	1	2	3	4	5
1. Económica para uno mismo y para la sociedad					
2. Afectiva, de realización personal y profesional					
4. MATERIALES, HERRAMIENTAS Y CONDICIONES DIFERENTES ENTRE....	1	2	3	4	5
1. El trabajo con máquinas y el trabajo con personas					
2. La jardinería y la programación con ordenadores					

Modelo 3.Hoja de valoración específica del Módulo III para el alumno nivel I

5. TAREAS DE LOS TRABAJOS...	1	2	3	4	5
1. los miembros de la familia					
2. los amigos y vecinos					
6. EL ORIGEN DE LOS PRODUCTOS...	1	2	3	4	5
1. alimenticios que utilizas en casa					
2. automovilísticos: cómo se fabrica un coche					
7. LA DIFERENCIA ENTRE...	1	2	3	4	5
1. bienes y servicios					
2. los diferentes servicios de los que te beneficias					
8. EL ROL Y FUNCIONES...	1	2	3	4	5
1. de un profesor					
2. de un vendedor					
9. LAS CARACTERÍSTICAS DE....	1	2	3	4	5
1. las "fuentes de la educación"					
2. los tipos de educación que recibes					
10. ASPIRACIONES OCUPACIONALES FUTURAS...	1	2	3	4	5
1. generales de tu vida					
2. concretas respecto a una profesión que quieres de					

Ahora que ya has terminado , debes sumar el resultado dado a cada apartado y averiguar en la suma de totales, el total que has obtenido en todo el cuestionario.

TOTAL 1	
TOTAL 2	
TOTAL 3	
TOTAL 4	
TOTAL 5	
TOTAL 6	
TOTAL 7	
TOTAL 8	
TOTAL 9	
TOTAL 10	

Modelo 4. Hoja de valoración específica del Módulo III para el alumnado. Nivel II.

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL					
<i>REPETTO, ELVIRA</i>					
HOJA DE VALORACIÓN ESPECÍFICA DEL MÓDULO III PARA EL ALUMNO					
NIVEL II					
Nombre y apellidos _____					
Curso: _____				Edad: _____	
Centro: _____			Localidad: _____		
Nombre del profesor -tutor: _____					
<p>Para identificar tus habilidades profesionales y relacionarlas con las ocupaciones tienes que conocerte a tí mismo y conocer las características del mundo laboral.</p> <p>A través del cuestionario vas a averiguar la integración de tus competencias personales con las características y los requerimientos de tus familias profesionales.</p> <p>Marca con una X de 1(nunca) a 5 (siempre) cada una de las cuestiones según creas que puedas identificar:</p> <p>(1-nunca, 2 alguna vez,3 con frecuencia, 4 muy a menudo, 5 siempre):</p>					
1 RAZONES E INTERESES PARA...	1	2	3	4	5
1. Pensar en distintas ocupaciones					
2. Cambiar de puesto de trabajo en tu Carrera profesional					
2. ACTIVIDADES DE OCIO REALIZADAS AL AIRE LIBRE...	1	2	3	4	5
1. En parajes naturales					
2. En entornos artificiales					
3. ACTIVIDADES DE TU COMUNIDAD EN LAS QUE...	1	2	3	4	5
1. Participas activamente					
2. Te gustaría participar en el futuro					
4. LEYES Y NORMAS SOCIALES QUE FAVORECEN...	1	2	3	4	5
1. La convivencia ciudadana					
2. El respeto en el lugar de trabajo o estudios					

Modelo 4. Hoja de valoración específica del MóduloIII para el alumnado. Nivel II.

5. RAZONES DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE....	1	2	3	4	5
1. Que haces y qué te gustaría hacer					
2. Qué haces en casa y en la calle					

6. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS PERSONALES QUE...	1	2	3	4	5
1. Te permiten desarrollar cualquier ocupación, desde piloto a minero por ejemplo					
2. Una persona independiente					

7. INTERESES PROFESIONALES...	1	2	3	4	5
1. Humanitarios de tu ocupación actual preferida					
2. Industriales o científicos a desarrollar en tu Carrera profesional					

8. LA SATISFACCIÓN LABORAL UNIDA A ...	1	2	3	4	5
1. Lograr altos ingresos					
2. Practicar los valores morales personales dentro del trabajo					

9. HABILIDADES...	1	2	3	4	5
1. Adaptativas, transferibles y de contenido laboral de las ocupaciones					
2. Que requiere tu ocupación ideal					

Ahora que ya has terminado, debes sumar el resultado dado a cada apartado y averiguar en la suma de totales, el total que has obtenido en todo el cuestionario.

TOTAL 1	
TOTAL 2	
TOTAL 3	
TOTAL 4	
TOTAL 5	
TOTAL 6	
TOTAL 7	
TOTAL 8	

A4) Hoja de valoración específica del Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera". Nivel II (14-16 años).

Esta hoja de valoración específica ha sido aplicada a los/as alumnos /as al principio y al final del módulo (tanto a los grupos experimentales de 3º ESO A, como a los grupos control 3º ESO C y 4º ESO C). Consta de dos apartados (Modelo 5):

- 1) Datos personales :nombre y apellidos; curso; edad; centro; localidad; nombre del profesor/a tutor/a.
- 2) Evaluación cuantitativa de trece bloques que coinciden con las trece unidades de las que esta compuesto el Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" el Nivel II: 14-16 años. Cada uno de estos bloques se subdivide en dos apartados. Así, los/as alumnos/as evalúan con escala tipo Likert 1 (mínimo) a 5 (máximo): las características de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; las ventajas e inconvenientes de la formación académica o de trabajo; características de los PGS y de las Escuelas Taller; características de la Formación Profesional y Bachillerato; características de la FP básica y de la FP específica; características del Bachillerato, modalidades que ofrece y modalidad que prefieres en tu futura formación académica: las metas a alcanzar y problemas que pueden surgir y estrategias para resolverlas; áreas de aprendizaje preferidas y relacionadas con la familia profesional; requisitos de titulación de las ocupaciones que más te interesan y habilidades y factores socioculturales de los programas de formación preferidos; familia ocupacional que más te interesa y habilidades y factores socioculturales de los programas de formación preferidos; familia ocupacional para la que tiene mejores habilidades; aspectos a referir en el currículum (académicos y laborales; familiares y personales); habilidades de comunicación que se requieren para tener éxito en la entrevista de trabajo y que debes mejorar; entrevista profesional preguntas y respuestas sobre una ocupación en la que estás interesado, aspectos en los que te sientes seguro de ti mismo.

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL
REPETTO, ELVIRA

HOJA DE VALORACIÓN ESPECÍFICA DEL MÓDULO IV PARA EL ALUMNO

NIVEL II

Nombre y apellidos _____
 Curso: _____ Edad: _____
 Centro: _____ Localidad: _____
 Nombre del profesor -tutor: _____

Para identificar tus habilidades profesionales y relacionarlas con las ocupaciones tienes que conocerte a tí mismo y conocer las características del mundo laboral.

A través del cuestionario vas a averiguar la integración de tus competencias personales con las características y los requerimientos de tus familias profesionales.

Marca con una X de 1(nunca) a 5 (siempre) cada una de las cuestiones según creas que puedas identificar:

(1-nunca, 2 alguna vez,3 con frecuencia, 4 muy a menudo, 5 siempre):

1. CARACTERÍSTICAS DE LA ...	1	2	3	4	5
1. Educación Primaria					
2. Educación Secundaria Obligatoria					

2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA FORMACIÓN...	1	2	3	4	5
1. Académica					
2. En un puesto de trabajo					

3. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN EN...	1	2	3	4	5
1. Los Programas de Garantía Social					
2. Las Escuelas Taller					

4. CARACTERÍSTICAS DE...	1	2	3	4	5
1. La Formación Profesional					
2. Del bachillerato					

Modelo 5 . Hoja específica de valoración del Módulo IV para el alumnado. Nivel II

5. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	1	2	3	4	5
1. Básica					
2. Específica					
6. EN EL BACHILLERATO...	1	2	3	4	5
1. Las modalidades que ofrece					
2. Las modalidades que prefieres					
7. EN TU FUTURA FORMACIÓN ACADÉMICA....	1	2	3	4	5
1. Metas a alcanzar					
2. Problemas que pueden surgir y estrategias para resolverlos					
8.ÁREAS DE APRENDIZAJE...	1	2	3	4	5
1. Preferidas					
2. Relacionadas con cada familia ocupacional					
9. REQUISITOS DE...	1	2	3	4	5
1. Titulación de las ocupaciones que más te interesan					
2. Habilidades y factores socioculturales de los programas de formación preferidos					
10. FAMILIA OCUPACIONAL...	1	2	3	4	5
1. Que más te interesa					
2. Y ocupación específica para la que tienes más habilidades					
11. ASPECTOS A REFERIR EN EL CURRÍCULUM...	1	2	3	4	5
1. Académico y laboral					
2. Familiar y personal					
12. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN QUE...	1	2	3	4	5
1. Se requieren para tener éxito en la entrevista de trabajo					
2. Debes mejorar en tu entrevista de trabajo					

Modelo 5. Hoja específica de valoración del Módulo IV para el alumnado. Nivel II.

13. EN TU ENTREVISTA PROFESIONAL...	1	2	3	4	5
1.preguntas/respuestas sobre una ocupación en la que éstas interesado					
2. aspectos en los que te sientes seguro de ti mismo					

Ahora que ya has terminado, debes sumar el resultado dado a cada apartado y averiguar en la suma de totales , el total que has obtenido en todo el cuestionario.

TOTAL 1	
TOTAL 2	
TOTAL 3	
TOTAL 4	
TOTAL 5	
TOTAL 6	
TOTAL 7	
TOTAL 8	
TOTAL 9	
TOTAL 10	
TOTAL 11	
TOTAL 12	
TOTAL 13	
TOTAL	

4.2 Instrumentos de evaluación destinados a profesores/as.

Además de los instrumentos antes consignados existen también hojas de valoración para el profesorado implicados/as a fin de evaluar los módulos y las unidades que lo componen y que son comunes independientemente del Módulo (I. Autoconocimiento; II. Toma de decisiones; III Exploración de la carrera y IV Planificación y gestión de la carrera) y del nivel (I. 12-14 años; II 14-16 años y III 16-18 años).

B1) Hoja de valoración del Módulo para el/la profesor/a. Módulo III "Exploración para la carrera " Nivel I(12-14 años) y Nivel II (14-16 años) y Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" Nivel II (14-16 años).

Esta hoja es común a todos los Módulos(I Autoconocimiento; II Toma de decisiones; III Exploración y gestión de la carrera y IV Planificación y gestión de la carrera) y a todos los Niveles (I: 12-14 años; II: 14- 16 años ; III: 16-18 años) que componen el Programa TFP (Modelo 6). Es aplicada al término del desarrollo de cada módulo. La hoja consta de cuatro partes:

- 1- Datos del centro y del módulo; datos personales: nombre del profesor/a tutor/a ; centro, provincia, localidad, curso y fecha
- 2- Evaluación cuantitativa: en este apartado se demanda al profesorado que evalúe mediante escala tipo Likert 1 (mínimo) a 5 (máximo) los siguientes aspectos: interés en su conjunto; logro de los objetivos; nivel de satisfacción respecto a los conceptos básicos logrados; claridad de las expresiones y ejemplos; interés de las actividades, lecturas y hojas de trabajo; información que ha obtenido el alumnado; nivel de satisfacción respecto a los recursos empleados; ayuda al alumno/a para tomar decisiones y utilidad para el/la alumno/a en la transición para su vida activa y su carrera.
- 3- Evaluación cualitativa: en ésta se pide al profesor/a que indique los efectos positivos, negativos, así como cualquier otro efecto que ha producido la aplicación del Módulo.

- 4- Por último, se pide al profesor/a sugerencias que quiera incorporar en cuanto a: objetivos; conceptos básicos y contenidos; actividades; lecturas; hojas de trabajo individual; trabajo en pequeños grupos; trabajo en el grupo clase, y otras que al tutor/a que esté aplicando el módulo se le hayan podido ocurrir.

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL
REPETTO, ELVIRA

HOJA DE VALORACIÓN DEL MÓDULO PARA EL PROFESOR

MÓDULO: _____
NIVEL: _____

Nombre del profesor/a tutor /a , si desea indicarlo: _____
Centro: _____ Localidad: _____
Curso: _____ Fecha: _____

1. Marca con una X la puntuación de 1 (mínimo) a 5 (máximo) que asignas a los siguientes aspectos:

ASPECTOS	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Interés en su conjunto					
2. Logro de los objetivos					
3. Nivel de satisfacción respecto a los conceptos básicos logrados					
4. Claridad de las expresiones y ejemplos					
5. Interés de las actividades/lecturas/hojas de trabajo					
6. Información que ha obtenido el alumno					
7. Nivel de satisfacción respecto al grado de participación					
8. Nivel de satisfacción respecto a los recursos empleados					
9. Ayuda recibida para tomar decisiones					
10. Utilidad para el alumno en la transición par su vida activa y su Carrera					

Modelo nº 6. Hoja de valoración del Módulo III Nivel I y II, y del Módulo IV Nivel II para el profesorado.

2. Indica los efectos que ha producido en ti

· Los más positivos:

· Los más negativos:

· Otros efectos:

3. Indica las sugerencias que crees conveniente introducir para la mejora del Módulo y Nivel o Niveles trabajados respecto a

· Objetivos:

· Conceptos básicos y contenidos:

· Actividades:

· Lecturas:

· Hojas de trabajo:

· Trabajo individual:

· Trabajo en pequeños grupos:

· Trabajo en el grupo clase:

· Otras sugerencias:

B2) Hoja de valoración de la unidad para el profesor/a (Módulo III "Exploración de la carrera" Nivel I 12-14 años; Nivel II: 14-16 años y Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" Nivel II: 14-16 años)

Esta hoja es común para todas las unidades de todos los módulos (I Autoconocimiento; II Toma de decisiones; III Exploración y gestión de la carrera y IV Planificación y gestión de la carrera) y a todos los Niveles (I: 12-14 años; II: 14- 16 años ; III: 16-18 años) que componen el Programa TFP (Modelo 7). Es cumplimentada por los profesores/as -tutores/as al término de cada unidad. Consta de tres partes.

- 1- Por un lado los datos del módulo, nivel, unidad, profesor/a, tutor/a, centro, localidad, fecha.
- 2- Evaluación cuantitativa: mediante escala tipo Likert de 1(mínimo) a 5 (máximo) de los siguientes aspectos: logro de objetivos; dominio de conceptos básicos y contenidos; actividades; funcionamiento del grupo; recursos; implicación del alumno/a; así, como otros aspectos que deseen evaluar (duración de la unidad; pasos seguidos; número de miembros; temporalización)
- 3- El último apartado de este instrumento evaluador está destinado a los aspectos que el profesor/a mejoraría: objetivos; conceptos; actividades; organización y funcionamiento, material; implicación personal; participación del alumno/a así como otros aspectos.

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL <i>REPETTO, ELVIRA</i>					
HOJA DE VALORACIÓN DE CADA UNIDAD PARA EL PROFESOR/A					
MÓDULO: _____ NIVEL: _____ UNIDAD: _____					
Profesor/a-tutor/a , si desea indicarlo _____ Curso: _____					
Centro: _____ Localidad: _____					
Fecha: _____					
1. Valore de 1 (mínimo) a 5 (máximo) los siguientes aspectos referidos a la Unidad realizada:					
ASPECTOS	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Logro de los objetivos					
2. Dominio de los conceptos básicos y contenidos					
4. Funcionamiento del grupo					
tutor/a)					
7. Implicación individual (del alumno/a)					
Otros aspectos que desea valorar: <ul style="list-style-type: none"> · Duración de la Unidad · Pasos seguidos · Número de miembros de los grupos pequeños · Temporalización _____ _____ _____					
10. Utilidad para el alumno/a en la transición para su vida activa y su Carrera					

Modelo nº 7. Hoja de valoración de cada unidad para el profesorado Módulo III, Nivel I / II y Módulo IV y Nivel II.

<p>2. Qué mejorarías respecto a :</p> <p>· Los objetivos propuestos:</p> <hr/> <hr/>
<p>· Los conceptos básicos y contenidos:</p> <hr/> <hr/>
<p>· Las actividades:</p> <hr/> <hr/>
<p>· Organización y funcionamiento del grupo :</p> <hr/> <hr/>
<p>· Material seleccionado:</p> <hr/> <hr/>
<p>· Implicación personal:</p> <hr/> <hr/>
<p>· Participación del alumno:</p> <hr/> <hr/>
<p>· Otros aspectos que quiere destacar:</p> <hr/> <hr/>

B3) Escala de viabilidad de la aplicación del programa destinada al profesorado: esta escala es común a todos los Módulos (I Autoconocimiento; II Toma de decisiones; III Exploración y gestión de la carrera y IV Planificación y gestión de la carrera) y a todos los Niveles (I: 12-14 años; II: 14- 16 años ; III: 16-18 años) que componen el Programa TFP (Modelo nº 8). Es cumplimentada por los/as profesores/as -tutores/as al término de cada unidad en el caso de que haya incidentes o bien al término del Módulo si no los hay. Consta de tres partes:

- 1- Por un lado, los datos de los módulos aplicados, nivel/es, centro, provincia, localidad.
- 2- Evaluación cuantitativa: en este apartado se demanda al profesor/a que evalúe mediante escala tipo Likert 1 (mínimo) a 5 (máximo) los siguientes aspectos:
 - 2a). Adecuación a las características de los/as alumnos/as: Los objetivos del programa; los contenidos; el clima del aula propuesto para las actividades; los recursos del programa; los criterios de evaluación utilizados y el programa en su conjunto.
 - 2b) Adecuación de la aplicación del programa a la situación concreta generada en el centro respecto a: la motivación de los alumnos/as; la incardinación del programa en las actividades del centro; la implicación de los tutores/as; la implicación de los padres/madres; la implicación del equipo directivo; la colaboración de otros agentes exteriores al centro y la dinamización de los recursos humanos y materiales necesarios.
- 3- Evaluación cualitativa: Este apartado consta de cuatro preguntas abiertas; deben utilizarse cada vez que el/la profesor/a tenga algún incidente existiendo pues, tantas hojas como incidentes hayan ocurrido durante la aplicación del programa. Así, se pregunta por la descripción concisa del incidente; circunstancias que lo rodearon; causas que lo motivaron y solución adoptada.

PROGRAMA TU FUTURO PROFESIONAL
REPETTO, ELVIRA

A ESCALA DE VIABILIDAD DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA
DESTINADA AL PROFESORADO

MÓDULO/S APLICADO/S: _____ NIVEL/ES: _____

Centro: _____ Provincia: _____ Localidad: _____

Por favor, marque con una X en la columna de puntuación, el grado de adecuado (5) desadecuado (1), respecto a las siguientes afirmaciones:

I ADECUACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Los logros del Programa					
2. Los contenidos					
3. El clima del aula propuesto para las actividades					
4. Los recursos del Programa					
5. Los criterios de valoración utilizados					
6. Del Programa en su conjunto					

II. ADECUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA A LA SITUACIÓN CONCRETA GENERADA EN EL CENTRO RESPECTO A:	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. La motivación de los alumnos					
2. La incardinación del Programa en las actividades del centro					
3. La implicación de los tutores/as					
4. La implicación de los padres/madres					
5. La implicación del Equipo Directivo					
6. La colaboración de otros agentes externos					
7. La dinamización de los recursos humanos y materiales necesarios					

Modelo nº 8, Escala de viabilidad de la aplicación del programa destinada al profesorado

3. Incidentes críticos

Un incidente crítico es aquella situación directamente relacionada con la aplicación del Programa, que más intensamente le haya afectado durante el desarrollo del mismo. Rellene tantas hojas como incidentes haya tenido durante su aplicación.

· Descripción concisa del incidente:

· Circunstancias que lo rodearon:

· Causas que lo motivaron:

· Solución adoptada:

CAPÍTULO IX

Metodología de la evaluación de los
módulos exploración, planificación y gestión
de la carrera.

1. VALORACIÓN DE LOS MÓDULOS “EXPLORACIÓN DE LA CARRERA” Y “PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA” DEL TFP, EN EL MOMENTO INICIAL.

Las dimensiones de los momentos del diseño de evaluación de Pérez Juste (antes expresado en el Capítulo VI), se reflejan en el programa TFP elaborado por Repetto (1999), especialmente en la evaluación inicial. Así, la evaluación inicial debe responder a tres indicadores:

A) Calidad intrínseca del programa en sus módulos “Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera”: para ver el interés que alumnos/as y profesores/as daban a los contenidos de los módulos, y la adecuación de los mismos. Esto, requiere un gran conocimiento del cuaderno del alumno/a y del cuaderno del profesor/a tutor/a. Nos hemos planteado cuatro hipótesis (nº1, nº2, nº 3, y nº 4). El análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas para la pregunta planteada en cada una de ellas las podemos observar en las Tablas nº 43, nº 44, nº 45 y nº 46, analizando el ítem valmod 2.

Para el contraste de hipótesis, hemos utilizado la prueba T-Student en el caso de contrastar las valoraciones emitidas por los alumnos y las alumnas. Se obtiene una $t_{exp} = 2,98 > t_{6,0,975} = 2,522$, con lo que se aceptan las hipótesis alternativa nº 1 y nº2. En el caso de los profesores/as utilizamos en el Módulo III un contraste de hipótesis para una muestra aleatoria, por considerar esta prueba la más adecuada a las características de nuestro estudio. Los resultados para este Módulo, nos permiten afirmar que se rechaza la H_0 y se acepta en todos los casos las Hipótesis de nuestra investigación a un $\alpha : 0.025$, obteniéndose una $t_{exp} = 3,9 > t_{6,0,975} = 2,522$. En el caso del Módulo IV podemos afirmar que las valoraciones emitidas por el profesor tutor que ha desarrollado el programa son altas, al ser un estudio de caso único.

B) Contextualización del programa :

El programa TFP ha sido evaluado por su autora como fase previa de publicación. La muestra seleccionada para el estudio piloto estaba formada por 6593 estudiantes de educación secundaria a nivel nacional, distribuyéndose entre los cursos de 7º EGB, 8º EGB, 1º BUP, 2º BUP, 3º BUP, COU, FPI y FPII. Estos alumnos/as pertenecían a diversos puntos de la geografía española entre ellos algunos centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Jaén. En cuanto al tipo de centro 87% de los estudiantes corresponde a centros públicos y el 13% a centros privados. Así mismo, fueron distribuidos al azar en grupos paralelos del mismo nivel académico, el grupo de control y al grupo experimental. Fruto de este estudio y de estudios posteriores, al ser validado por expertos y expertas del campo de la orientación, su autora lo publica, considerando que responde suficientemente a las demandas de orientación profesional de cualquier alumno y alumna de nuestro país.

C) Viabilidad del programa:

El estudio de la viabilidad del programa ha sido realizado utilizando la "Escala de viabilidad" que el programa posee (Modelo nº 9). Las medias de las puntuaciones obtenidas en ambos Módulos las podemos observar en las Tabla nº28 y nº 29.

Aspectos	1º A		1º B		2º A		2º B		3º A		3º B		4º C	
	Media	s	Media	s	Media	s	Media	S	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	-	4	-	4	-	5	-	4	-	4	-	4	-
2	4	-	4	-	4	-	5	-	4	-	4	-	4	-
3	4	-	4	-	4	-	3	-	3	-	3	-	5	-
4	4	-	3	-	4	-	5	-	4	-	3	-	4	-
5	4	-	3	-	3	-	5	-	3	-	3	-	4	-
6	4	-	4	-	4	-	5	-	4	-	4	-	4	-
7	4	-	4	-	4	-	2	-	3	-	3	-	4	-
8	3	-	4	-	4	-	-	-	3	-	4	-	4	-
9	4	-	3	-	4	-	5	-	3	-	3	-	3	-
10	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
13	4	-	4	-	4	-	5	-	4	-	3	-	4	-

Tabla nº 28. Puntuaciones de la Escala de viabilidad del Módulo III

Aspectos	3º B	
	Media	S
1	4	-
2	4	-
3	3	-
4	3	-
5	4	-
6	4	-
7	3	-
8	3	-
9	3	-
10	-	-
11	-	-
12	-	-
13	4	-

Tabla nº 29. Puntuaciones de la Escala de viabilidad del Módulo IV.

Hemos utilizado una prueba de contraste de hipótesis para una muestra aleatoria donde se demuestra la igualdad o no de la media de un valor. Los resultados obtenidos a un nivel de confianza de :0,025, o lo que es lo mismo con una probabilidad del 97,5%, nos permite rechazar la H_0 nº 5, es decir las valoraciones emitidas por los/as profesores/as superan el valor central.

Esta afirmación se realiza a raíz de los resultados obtenidos en los contrastes de hipótesis realizados para cada curso, siendo estos:

1º ESO A: $t_{exp} = 13,28 > t_{9,0,975}=2,263$; 1º ESO B: $t_{exp} = 7,12 > t_{10,0,975}=2,229$; 2º ESO A: $t_{exp} = 13,28 > t_{9,0,975}=2,263$; 2º ESO B: $t_{exp} = 2,89 > t_{9,0,975}=2,263$; 3º ESO A: $t_{exp} = 5,69 > t_{9,0,975}=2,263$; 3º ESO B: $t_{exp} = 5,22 > t_{9,0,975}=2,263$; 4º ESO C: $t_{exp} = 9,54 > t_{9,0,975}=2,263$.

Con lo que se demuestra al ser t_{exp} mayor que la T-Student aceptamos la Hipótesis experimental. En el caso del Módulo IV, a raíz de las puntuaciones emitidas por el profesor tutor que lo aplicó, podemos afirmar que este docente

considera viable la aplicación del mismo. Al realizar el contraste de hipótesis obtenemos que : $t_{exp}=5,69 > t_{9,0,975}=2,263$.

2. VALORACIÓN DE LOS MÓDULOS "EXPLORACIÓN DE LA CARRERA" Y "PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA " EN SU DESARROLLO.

2.1 Valoración del desarrollo unidad por unidad, nivel a nivel y parcialmente de la viabilidad del módulo "Exploración para la carrera" por los alumnos y las alumnas y por los profesores y las profesoras.

A continuación realizamos un análisis de los resultados obtenidos en la valoración unidad por unidad del Módulo III "Exploración de la carrera" por los distintos grupos que componen la muestra. El análisis está realizado por grupos; así:

2.1.1 Valoración del desarrollo unidad por unidad del módulo III "Exploración de la carrera". Nivel I (12 a 14 años).

- Valoración del grupo 1º ESO A (Tabla nº 30).

	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7	
Aspectos	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	1	4	1	5	1	5	1	4	1	5	1	5	1
2	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	5	1
3	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	5	1	5	1
4	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1	4	1
5	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	5	1	4	1
6	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	5	1	5	1
7	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	5	1	4	1

	Unidad 8		Unidad 9		Unidad 10	
Aspectos	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	1	4	1	5	1
2	4	1	5	1	4	1
3	4	1	5	1	5	0
4	4	1	4	1	4	1
5	4	1	4	1	4	1
6	5	1	4	1	4	1
7	4	1	4	1	4	1

Tabla nº30. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12- 14 años) curso 1º ESO A.

El estudio se encuentra realizado sobre el grupo de 1º ESO A, que está compuesto por 19 chicos y 9 chicas. El rendimiento académico de este grupo es bastante homogéneo existiendo en ellos un escaso porcentaje de fracaso escolar. Los resultados obtenidos son:

- A) Aspecto 1: Logro de consecución de los objetivos por los/as alumnos/as. Se estima en las unidades 1,2,5,7,8 y 9 un grado de consecución de cuatro. Y en las unidades 3,4,6 y 10, de este módulo, alcanzan una puntuación de cinco.
- B) Aspecto 2: Grado de adquisición de contenidos. En este aspecto se consigue en todas las unidades una valoración de cuatro, a excepción de la unidad nueve que se alcanza la puntuación máxima de cinco.
- C) Aspecto 3: Eficacia de las actividades. En este apartado obtenemos una puntuación máxima en las unidades 3, 6, 7, 9 y 10. En las unidades 1,2,4,5 y 8, obtienen una puntuación de cuatro, lo que quiere decir que los/as alumnos/as consideran que existe una buena consecución de las actividades.
- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. En cuanto a este aspecto, la valoración realizada por este grupo es unánime en todas las unidades

que se obtiene una valoración de cuatro, a excepción de la tercera que obtiene una puntuación máxima (cinco).

- E) Aspecto 5: Material utilizado. La estimación realizada por el grupo en cuanto al material utilizado es de un cuatro a excepción de la unidad 3 en la que se obtiene una valoración máxima (cinco). Esto viene a decir que el alumnado considera que el material que se ha utilizado es bueno y suficiente para alcanzar los objetivos.
- F) Aspecto 6: Implicación del profesor. En este aspecto se obtiene una puntuación de cuatro en la mayoría de las áreas lo que nos viene a decir que se considera que son suficientes y aclaratorias las explicaciones dadas por el profesorado, a excepción de las unidades 7 y 8 que son consideradas muy suficientes (puntuación de cinco).
- G) Aspecto 7: Participación e implicación personal. Se obtiene una valoración de cuatro en todas las unidades excepto en las unidades 3 y 6, que obtiene una puntuación de cinco. Esto nos viene a decir que los/as alumnos/as consideran que se han implicado en la realización del proyecto satisfactoriamente y al máximo en dos de las unidades.

- Valoración del grupo 1º ESO B (Tabla nº 31).

Aspectos	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7	
	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	1	4	1	5	1	4	1	5	1	5	1	5	1
2	4	1	4	1	4	1	4	1	5	1	5	1	5	1
3	4	1	4	1	5	1	4	1	5	1	5	1	5	1
4	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
5	4	1	4	1	1	1	3	2	3	1	4	1	4	1
6	4	1	4	1	5	0	4	1	5	1	5	1	5	1
7	4	1	4	1	4	1	4	1	4	0	4	1	4	1

Aspectos	Unidad 8		Unidad 9		Unidad 10	
	Media	s	Media	s	Media	S
1	5	1	5	1	5	1
2	4	1	5	1	5	1
3	5	1	5	1	5	1
4	5	1	5	1	5	1
5	3	1	4	1	4	1
6	5	1	5	1	5	1
7	4	1	4	1	5	1

Tabla nº 31. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12-14 años) curso 1º ESO B.

El estudio se encuentra realizado en el grupo de 1º ESO B que está compuesto por 9 hombres y 16 mujeres. La configuración grupal en cuanto a rendimiento académico es heterogénea. El porcentaje de fracaso escolar entre sus componentes es variable dependiendo de los sujetos. Asisten a este grupo de 1º ESO B dos alumnos/as con necesidades educativas especiales (un chico con dificultades de aprendizaje y una chica con empobrecimiento cultural y desestructuración familiar). Los resultados son:

- A) Aspecto 1: Logro de los objetivos propuestos. En este grupo se obtiene una puntuación máxima en todas las unidades a excepción de la unidad 1,2 y 4, que se obtiene una puntuación de cuatro.
- B) Aspecto 2: Adquisición de contenidos. En esta pregunta las puntuaciones obtenidas en las unidades oscila entre una valoración muy alta o máxima a una valoración alta; así en las unidades 1, 2, 3, 4 y 8, las puntuaciones obtenidas son de cuatro, y en las unidades 5, 6, 7, 9 y 10 se alcanza una valoración de cinco.
- C) Aspecto 3: Eficacia de las actividades. En esta pregunta se obtiene una puntuación máxima en todas las unidades, es decir, los/as alumnos/as puntúan con un cinco las unidades 3,5,6,7,8,9 y10. Esto nos viene a indicar que se realizaron todas las actividades que proponía el programa.

- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. En este aspecto se obtiene una puntuación unánime de cuatro en todas las unidades, a excepción de la 8 y 9, que son valoradas al máximo. Estos resultados nos indican que los/as alumnos/as consideran que el grupo ha funcionado de forma satisfactoria a lo largo del desarrollo módulo.
- E) Aspecto 5: Material utilizado. Se observan aquí discrepancias en las puntuaciones obtenidas en las distintas unidades, alcanzándose en seis de ellas una puntuación de cuatro (unidades 1,2,6,7,9 y10), obteniendo una valoración media en las unidades 4, 5 y 8, y obteniendo una valoración mínima la unidad 3. Los resultados nos indica que el material utilizado en todas las unidades no gusta por igual.
- F) Aspecto 6: Implicación y dinámica del profesora. La valoración obtenida en este apartado es máxima en seis unidades (3,5,6,7,8 y10) y pasa a ser media, en las unidades 1, 2, 3 y 9. Esto nos indica que los/as alumnos/as consideran que su profesora ha participado activamente en el desarrollo del Programa.
- G) Aspecto 7: Participación e implicación personal. Este aspecto obtiene una puntuación unánime en todas las unidades, lo que nos indica que los/as alumnos/as consideran que se han implicado y han participado suficientemente en el desarrollo del módulo.

- Valoración del grupo de 2º ESO A (Tabla nº 32).

Aspectos	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7	
	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	S
1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
2	4	1	3	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
3	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
4	4	1	3	1	3	1	3	1	4	1	4	1	4	1
5	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
6	4	1	4	1	4	1	5	1	5	0	5	1	4	1
7	4	1	3	1	3	1	4	1	4	1	4	1	4	1

	Unidad 8		Unidad 9		Unidad 10	
Aspectos	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	1	4	1	4	1
2	4	1	4	1	4	1
3	4	1	4	1	4	1
4	4	1	4	1	4	1
5	5	1	4	1	4	1
6	4	1	4	1	5	1
7	4	1	4	1	4	1

Tabla nº 32. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12-14 años) curso 2º ESO A.

El estudio se encuentra realizado en el grupo de 2º ESO A; está compuesto por 18 hombres y 9 mujeres. Es un grupo homogéneo en cuanto a rendimiento y comportamiento; en él, se encuentran integrados dos alumnos con necesidades educativas especiales (un chico con dificultades de aprendizaje y otro con déficit cognitivo). Los resultados son:

- A) Aspecto 1: Grado de consecución de los objetivos. En este aspecto, la valoración que el grupo realiza sobre la consecución de los objetivos que propone el programa, es unánime, alcanzando una puntuación de cuatro, lo que equivale a bastante grado de consecución en todas las unidades.
- B) Aspecto 2: Adquisición de los contenidos. En este aspecto las puntuaciones obtenidas en todas las unidades que componen el programa es unánime (puntuación: cuatro), a excepción de la unidad segunda, que la estimación realizada por el grupo desciende a una puntuación de tres o lo que es lo mismo a una estimación media.
- C) Aspecto 3: Eficacia de las actividades. La estimación que realiza el grupo sobre la realización de las actividades que proponía el programa es bastante alta y como en aspectos anteriores unánime; así, se consigue una puntuación de cuatro.
- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. En este aspecto, la estimación realizada por el grupo fluctúa de una valoración media a una valoración

	Unidad 8		Unidad 9		Unidad 10	
Aspectos	Media	s	Media	s	Media	s
1	5	1	4	1	5	1
2	4	0	4	1	4	1
3	4	1	4	1	5	1
4	4	1	4	1	4	0
5	5	1	4	1	4	1
6	5	1	5	1	5	1
7	4	1	4	1	5	1

Tabla nº 33. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel I (12-14 años) curso 2º ESO B.

El estudio se encuentra realizado en el grupo de 2º ESO B que está compuesto por 12 hombres y 5 mujeres. La estructura grupal es heterogénea: alumnos/as con un rendimiento académico alto y alumnos/as con bajo rendimiento. El grupo ha presentado problemas disciplinarios. En él, se encuentran integrados alumnos con necesidades educativas especiales (un chico con déficit cognitivo y otro chico con dificultades de aprendizaje). Los resultados son:

- A) Aspecto 1: Grado de consecución de los objetivos. La opinión de este grupo en relación a este aspecto es dispersa, variando las puntuaciones concedidas de unas unidades a otras; así, en las unidades 1 y 2, la puntuación obtenida es de tres o lo que es lo mismo, una valoración media; en las unidades 3, 4, 6, 7 y 9 la puntuación asciende a cuatro o sea, un grado de consecución de los objetivos alto, y por último en las unidades 5, 8 y 10, la puntuaciones alcanzan una estimación muy alta.
- B) Aspecto 2: Grado de adquisición de contenidos. Existe homogeneidad en este aspecto en todas las unidades, otorgando el grupo una puntuación de cuatro a este aspecto, a excepción de la primera unidad que se le da una valoración media de tres.
- C) Aspecto 3: Actividades realizadas. Este aspecto obtiene una puntuación alta en todas las unidades, excepto en la unidad 10 que el grupo considera que se han realizado al máximo las tareas.

- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. El grupo considera que han participado bastante en todas las unidades que componen el módulo, obteniendo así, una valoración media en todas las unidades de cuatro.
- E) Aspecto 5: Material utilizado. La opinión que el grupo expresa sobre el material que se ha utilizado para desarrollar el programa es bastante satisfactoria, en ocho de las diez unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera", baja a una estimación media en la unidad 1 y asciende a una estimación muy alta en la unidad 8.
- F) Aspecto 6: Implicación y dinámica del profesor. En este aspecto la valoración media que realiza los/as alumnos/as sobre la implicación del profesor varía de unas unidades a otras. Así, en la unidad 1, la valoración media es de tres, en las unidades 2, 3, 4, 5,6 y 7, la valoración realizada por el grupo es alta, y en las unidades 8, 9 y 10, la estimación es máxima. De esto se deduce que el grado de implicación del profesor no ha sido uniforme, pero sí satisfactorio.
- G) Aspecto 7: Participación e implicación personal. Aquí los resultados obtenidos en todas las unidades expresan que el alumnado considera que su participación ha sido alta en todas las unidades a excepción de la unidad 10, que consideran que ha sido máxima.

De todo lo expuesto, podemos deducir que en el Nivel I (12-14 años) del Módulo III "Exploración de la carrera" del TFP :

- El grupo de 1º ESO A, considera que se han alcanzado los objetivos que proponía el programa, se consigue una excelente consecución de los objetivos, se han realizado todas las actividades propuestas por el programa, se ha conseguido la implicación del grupo, valoran positivamente el material utilizado y la implicación del profesor y la del alumnado, de forma suficiente.

- En el grupo 1º ESO B, se mantiene una valoración alta de todos los aspectos que se pretenden evaluar; el alumnado está muy satisfecho con la profesora que ha desarrollado el programa y tiene una estimación alta de la implicación individual, de la consecución de los objetivos y la adquisición de los contenidos, pero se obtienen discrepancias en cuanto al material utilizado.
- En 2º ESO A, podemos decir que la valoración dada por este grupo a todos los aspectos evaluados en las distintas unidades es bastante homogénea y alta. Hay que destacar que se obtiene una valoración unánime en aspectos como grado de consecución de objetivos, realización de actividades y material utilizado; aspectos como el grado de consecución de contenidos, funcionamiento del grupo y participación e implicación personal, poseen puntuaciones medias en algunas unidades. Por último, señalar positivamente la estimación realizada por el grupo, de la implicación del profesor en el desarrollo del programa.
- Y en 2º ESO B, la valoración realizada por el grupo en los diferentes aspectos se puede resumir en una valoración media homogénea en cuanto al funcionamiento del grupo, grado de adquisición de contenidos, realización de las actividades y participación e implicación personal; obtiene puntuaciones altas, con alguna fluctuación hacia valoraciones medias y muy altas (dependiendo de las unidades) el grado de consecución de los objetivos y el grado de implicación del profesor.

Por todo ello, las valoraciones que obtenemos son:

Los resultados obtenidos nos indican que el alumnado al que se le ha aplicado el Módulo III "Exploración de la carrera" en su Nivel I (12-14 años) realiza una valoración alta del programa por encima del valor central de la escala, en todos los ítems evaluados unidad por unidad (consecución de objetivos, contenidos,

actividades, material utilizado, participación e implicación personal, e implicación y dinámica del profesor/a)

Las Tablas nº30, 31, 32 y 33, representan los resultados obtenidos en los siete aspectos ,procedentes de la "Hoja de valoración de cada unidad" que han sido evaluados por los diferentes grupos que componen la muestra para el Nivel 1º (1º ESO A, 1º ESO B, 2º ESO A y 2º ESO B).

2.1.2 Valoración del módulo III "Exploración de la carrera" unidad por unidad. Nivel II (14-16 años).

-Valoración realizada por el curso 3º ESO A (Tabla nº 34).

	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7	
Aspectos	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
1	3	0	3	1	3	1	3	0	3	1	3	1	3	1
2	4	1	3	1	3	0	3	1	3	1	3	1	3	1
3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1
4	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1
5	4	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1
6	3	1	3	1	4	1	3	1	3	1	4	1	3	1
7	3	1	3	0	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1

	Unidad 8		Unidad 9	
Aspectos	Media	s	Media	S
1	3	1	3	1
2	3	1	3	1
3	3	1	3	1
4	3	1	3	1
5	3	1	3	1
6	4	1	4	1
7	3	1	4	1

Tabla nº 34. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las nueve unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel II (14-16 años) grupo 3º ESO A.

El grupo se encuentra compuesto por 13 alumnas y 4 alumnos; el grupo es heterogéneo tanto en rendimiento académico, como en actitud. Se da la

circunstancia de que han cambiado de tutora en el segundo trimestre. Los resultados son:

- A) Aspecto 1: Grado de consecución de los objetivos. Este aspecto es valorado por los/as alumnos/as de este grupo con una tendencia central, es decir, todas las unidades son estimadas por el grupo con una puntuación intermedia de tres.
- B) Aspecto 2: Adquisición de contenidos. En este ítem se obtiene una puntuación media en todas las unidades de tres, excepto en la unidad 1, que la valoración es alta.
- C) Aspecto 3: Eficacia de las actividades. La tendencia en el grupo en cuanto al grado de consecución de las actividades es la central; la valoración en toda las unidades al grado de consecución de las actividades es de tres.
- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. Al igual que en aspectos anteriores el grupo estima que se ha implicado a medias en el desarrollo del módulo o programa, a excepción de la unidad 7.
- E) Aspecto 5: Material utilizado. El efecto innovador se deja ver en la valoración que los/as alumnos/as hacen del programa. Así, en la primera unidad la estimación del grupo en relación al material utilizado es alta, pero en sucesivas unidades, la valoración media adopta una puntuación de tres.
- F) Aspecto 6: Implicación y dinámica del profesor/a. Las puntuaciones emitidas por el grupo en este aspecto fluctúan entre el tres y el cuatro, dependiendo de la unidad; así, adopta en las unidades 1, 2, 4, 5 y 7, una puntuación intermedia y en las unidades 3, 6, 8 y 9, se obtiene una puntuación de cuatro.

G) Aspecto 7: Participación e implicación del alumno/a. En relación a este aspecto los/as alumnos/as consideran que su implicación ha sido media en todas las unidades, excepto en la unidad 8 y 10 que obtiene una valoración alta de cuatro.

-Valoración del grupo 3º ESO B (Tabla nº 35).

Aspectos	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7	
	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	S	Media	s	Media	s
1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	4	1
2	4	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	3	1
3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	4	1
4	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	3	1
5	4	1	3	1	4	1	3	1	3	1	4	1	3	1
6	3	1	3	1	4	1	3	1	3	1	4	1	4	1
7	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4	1	3	1

Aspectos	Unidad 8		Unidad 9	
	Media	s	Media	S
1	3	1	4	1
2	3	1	4	1
3	4	1	4	1
4	4	1	4	1
5	4	1	4	1
6	4	1	4	1
7	3	1	4	1

Tabla nº 35. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las nueve unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel II (14- 16 años) curso 3º ESO B

El grupo se encuentra compuesto por 17 hombres y 14 mujeres. La estructura grupal es heterogénea, siendo de los tres tercios el que obtiene mejores resultados académicos. Al igual que el otro grupo, ha cambiado de tutora, pero en el primer trimestre. Los resultados son:

A) Aspecto 1: Grado de consecución de los objetivos. La tendencia general en cuanto al grado de consecución de los objetivos por el grupo es de media a alta, así, en la mayoría de las unidades que componen el módulo III "Exploración para la carrera" los alumnos/as puntúan con un tres el grado de consecución de objetivos a excepción de las unidades 6, 7 y 9.

- B) Aspecto 2: Adquisición de contenidos. La puntuación obtenida en cuanto a la adquisición de contenidos está en torno al valor medio excepto en las unidades 1, 6 y 9, que adopta un valor alto (cuatro).
- C) Aspecto 3: Eficacia de las actividades. Las valoraciones realizadas por los/as alumnos/as en cuanto a la eficacia de las actividades realizadas en este módulo, se encuentran en torno al valor medio en las cinco primeras unidades, y pasa a adoptar una valoración alta.
- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. En cuanto al funcionamiento del grupo los/as alumnos/as consideran que han tenido un funcionamiento que oscila de medio a alto; así, en unidades como la 6, 8 y 9, las puntuaciones emitidas por el grupo son de cuatro.
- E) Aspecto 5: Material utilizado. La estimación que los/as alumnos/as emiten del programa fluctúa entre alta y media; así obtiene una consideración alta en las unidades 1, 3, 6, 8 y 9. En el resto de unidades la puntuación es media.
- F) Aspecto 6: Implicación y dinámica del profesor. En este aspecto la valoración que obtiene el profesor es alta en la 3ª unidad, así como en la 6, 7, 8 y 9. La valoración desciende a una puntuación media en las unidades 1, 2, 4 y 5.
- G) Aspecto 7: Participación e implicación personal. Aquí las puntuaciones obtenidas indican una implicación personal media adoptando en todas las unidades una puntuación de tres excepto en dos unidades 6 y 9, que obtiene una puntuación media de cuatro.

-Valoración del grupo 4º ESO C (Tabla nº36).

El grupo está compuesto por 27 alumnos y alumnas que se descomponen en 12 alumnos y 15 alumnas. Es el mejor grupo de los tres grupos de 4º, tanto si lo analizamos en cuanto a su rendimiento académico, como a nivel disciplinario. La tasa de fracaso escolar en este grupo es mínima. Los resultados son:

	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7	
Aspectos	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1	4	1
2	4	1	4	1	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1
3	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
4	5	1	3	1	5	1	5	1	5	1	4	1	4	1
5	4	1	3	1	4	1	4	1	3	0	4	1	4	1
6	5	0	4	1	5	0	5	1	4	1	5	1	5	1
7	4	1	4	1	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1

	Unidad 8		Unidad 9	
Aspectos	Media	s	Media	S
1	4	1	4	1
2	4	1	4	1
3	4	1	3	1
4	4	1	5	1
5	4	1	4	1
6	5	1	5	0
7	4	1	4	1

Tabla nº 36. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las nueve unidades que componen el Módulo "Exploración de la carrera" en el Nivel II (12-14 años) curso 4º ESO C.

- A) Aspecto 1: Grado de consecución de los objetivos. La valoración que realiza este grupo sobre el grado de consecución de los objetivos es alta en todas las unidades, a excepción de la tercera unidad que el grupo considera que se han conseguido todos los objetivos al máximo.
- B) Aspecto 2: Adquisición de contenidos. Al igual que en el ítem anterior la valoración omitida por el grupo en relación a este aspecto es de una valoración de alta a muy alta. La puntuación máxima es alcanzada en la unidad 5.
- C) Aspecto 3: Eficacia de las actividades. En este aspecto los/as alumnos/as consideran que se han realizado las actividades de las diferentes unidades

en un alto porcentaje a excepción de la unidad 9, en la que la estimación desciende a tres.

- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. En este aspecto hay una gran fluctuación dependiendo de las unidades. Así, en las unidades 1, 3, 4, 5 y 9, los/as alumnos/as opinan que el grupo se implica en el desarrollo del programa al máximo. En las unidades 6, 7 y 8, el grado de implicación de los/as alumnos/as es alto, y tan sólo en la unidad 2, el grupo funciona de forma media.
- E) Aspecto 5: Material utilizado. En cuanto al material utilizado el grupo lo valora de forma alta en todas las unidades a excepción de la unidades 2 y 5 que obtiene una valoración media.
- F) Aspecto 6: Implicación y dinámica del profesor. La estimación que realiza el grupo de la implicación del profesor es muy favorable; así, en siete de las nueve unidades que componen el programa el profesor obtiene una puntuación de cinco, y tan sólo en las unidades 2 y 5, obtiene una puntuación de cuatro. Esto lo podemos interpretar atribuyendo a que la orientadora del centro desarrolla en este grupo muchas de las unidades y además, es un grupo con un alto interés por su futuro profesional .
- G) Aspecto 7: Participación e implicación individual. El grupo estima que se ha implicado bastante en el desarrollo de todas y cada una de las unidades, excepto en la unidad 4, que considera que su implicación ha sido máxima.

De los resultados obtenidos por todos los grupos que componen la muestra para el Nivel II (14- 16 años) se deduce que:

- El grupo de 3º ESO A: los resultados se encuentran mediatizados por la motivación de los componentes del grupo; así, la estructura grupal está compuesta por alumnos/as que tienen un alto interés por las actividades

académicas, y otro grupo que no tiene ningún interés. Esto hace que la valoración media de estos aspectos atienda a la heterogeneidad y se acomoden los resultados en la mayoría de los items en la tendencia central. No obstante, destaca la puntuación obtenida por el grado de implicación del profesor.

- En el grupo de 3º ESO B podemos decir que los resultados obtenidos en los distintos aspectos evaluados por este grupo son de medios a altos en todos los items. Estos resultados son al igual que en el grupo anterior, debidos a la configuración propia del grupo, lo que hace que aparezca resultados medios, puesto que las puntuaciones altas emitidas por los/as alumnos/as son contrarrestadas por las puntuaciones bajas.
- En el grupo de 4º ESO C, podemos decir que de todos los grupos que han participado en el Nivel II (14-16 años) este es el más motivado e interesado, así los resultados muestran una alta implicación del grupo y del profesorado que participa en el desarrollo del Módulo III ; así mismo se obtiene una alta puntuación en el grado de consecución de objetivos, contenidos y realización de las actividades, y una buena estimación del material utilizado.

2.2 Valoración del módulo III “Exploración de la carrera ” unidad por-unidad realizada por los profesores y las profesoras.

En general, podemos observar a raíz de los resultados obtenidos en el análisis de las “Hojas evaluativas de cada unidad” destinadas a los profesores y las profesoras que la valoración media de este Módulo “Exploración de la carrera” es alta (4), con una mediana de 4 y una desviación típica que oscila entre 0 y 1 dependiendo del item y de la unidad a la que pertenece.

	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7		Unidad 8	
Aspectos	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	0	4	1	4	1	4	1	4	1	4	0	4	0	4	0
2	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	0	4	1
3	4	1	4	1	4	1	4	0	4	0	4	1	4	0	4	1
4	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	0	4	1
5	4	0	4	1	4	0	4	0	4	0	4	1	4	0	4	0
6	4	1	4	1	4	1	5	0	4	0	5	1	4	0	4	1
7	4	1	4	1	4	1	4	1	4	0	4	1	4	1	4	1

Unidad 9		Unidad 10	
Media	S	Media	s
4	0	4	1
4	1	4	1
4	1	4	0
4	1	4	1
4	0	4	1
4	0	4	1
4	1	4	1

Tabla nº 37. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las diez unidades que componen el Módulo "Exploración y planificación y gestión de la carrera" en su Nivel II (14-16 años) por los profesores y las profesoras.

Así, analizando ítem por ítem obtenemos (Tabla nº 37):

- A) Aspecto 1: Grado de consecución de los objetivos. Los profesores y las profesoras consideran de manera unánime que existe un alto nivel de consecución de los objetivos que persigue el programa, en las unidades 1, 6, 7, 8 y 9. En el resto de las unidades esta consideración se mantiene, pero se discrepa en la valoración asignada (Desviación típica=1).
- B) Aspecto 2: Logro de los contenidos y de los conceptos básicos. Podemos observar que existe discrepancias en las valoraciones dadas a esta pregunta en las unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9; la homogeneidad en las respuestas se consigue en las unidades 7 y 10.
- C) Aspecto 3: Grado de consecución de las actividades. Se observa que los profesores y las profesoras puntúan con una valoración alta el cumplimiento de las actividades programadas en las unidades de este

módulo en sus diferentes niveles. Se obtienen puntuaciones homogéneas en las unidades 4, 5, 7 y 10 (Desviación típica =0).

- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. En este aspecto obtenemos que las contestaciones son discrepantes en todas las unidades a excepción de la unidad 7, en donde todos/as los/as compañeros/as valoran de forma concordante el funcionamiento del grupo. Esto nos viene a indicar que cada grupo aún aceptando el programa ha funcionado de forma diferente, sin duda debido a la heterogeneidad de sus componentes.
- E) Aspecto 5: Recursos. Sin duda esta pregunta es la que menos discrepancia ha suscitado en las estimaciones realizadas por los profesores y las profesoras; así, en las puntuaciones ofrecidas a las unidades 1, 3, 4, 5, 7, 8 y 9, existe una valoración alta y unánime en cuanto a los recursos utilizados, es decir, en cuanto al programa en sí. Eso nos indica que el profesorado consideraba que las unidades contenían los recursos didácticos necesarios.
- F) Aspecto 6: Implicación personal (del profesor/a tutor/a). Se observa que no existe discrepancia en la valoración media asignada a este ítem en las unidades 4, 5, 7 y 9. Esto quiere decir, que los profesores y las profesoras se consideran de forma alta en cuanto al grado de compromiso que han tenido con el programa. Así mismo, indica que existe discrepancias en las valoraciones dadas por algunos/as tutores/as a este ítem; ésto, se puede explicar en función del grado de dominio que el profesor o la profesora posea sobre la temática que aborda la unidad, o el tiempo de preparación que le ha dedicado...etc
- G) Aspecto 7: Implicación individual del alumno/a. En esta pregunta no existe discrepancia en las contestaciones dadas a las unidades a excepción de la unidad 5 y de la unidad 9. Esto viene a expresar que los profesores y las profesoras consideran que los/as alumnos/as participan de forma activa en el desarrollo del Módulo III "Exploración de la carrera " .

En general, de todo lo expuesto en esta pregunta podemos deducir :

- Existe una creencia alta y en un gran número de unidades que los objetivos que pretende el programa se consiguen.
- Se dispersa las contestaciones dadas en cuanto al grado de consecución de los contenidos, aún teniendo una valoración media alta.
- Se obtienen discrepancias (sin bajar la media 4) en cuánto al funcionamiento de los grupos a lo largo del desarrollo del programa (ver tabla de resultados del programa)

2.3 Valoración del módulo IV “Planificación y gestión de la carrera” unidad por unidad en el Nivel II (14-16 años) por los alumnos y las alumnas.

-Valoración del grupo 3º ESO B(Tabla nº 38):

Aspectos	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7	
	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
1	3	1	4	1	4	1	3	1	4	1	4	1	3	1
2	3	1	4	1	3	1	4	1	4	0	3	1	3	1
3	3	1	3	1	3	1	3	0	3	0	4	1	4	1
4	3	1	4	1	3	1	4	1	4	1	4	1	3	1
5	4	1	4	1	4	1	3	1	4	1	3	1	4	1
6	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	0	4	1
7	4	1	4	1	3	1	3	1	4	1	3	1	4	1

	Unidad 8		Unidad 10		Unidad 11		Unidad 12		Unidad 13	
Aspectos	Media	s	Media	S	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	1	3	-	3	1	4	1	4	0
2	4	1	4	-	3	0	4	1	3	1
3	4	1	3	-	3	1	3	1	4	1
4	3	1	4	-	4	1	4	1	4	1
5	4	1	3	-	3	1	3	1	4	1
6	4	1	4	-	4	1	4	1	4	1
7	4	1	3	-	3	1	3	1	4	0

Tabla nº 38. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las trece unidades que componen el Módulo "Planificación y gestión de la carrera" en su Nivel II (14-16 años) por los/as alumnos/as.

El grupo en el que se ha aplicado el Módulo IV del TFP, es 3º ESO B; este grupo se encuentra compuesto por 17 hombres y 14 mujeres, en su inicio y 11 hombres y 11 mujeres al finalizar. La estructura grupal es heterogénea. Los resultados obtenidos son:

- A) Aspecto 1: Grado de consecución de los objetivos. Este aspecto obtiene una valoración alta por parte del alumnado; así, en siete de las trece unidades 2, 3, 5, 6, 8, 12 y 13, se obtiene una valoración de cuatro; en el resto se obtiene una puntuación media de tres.
- B) Aspecto 2: Adquisición de contenidos. La valoración de este aspecto oscila entre el tres en las unidades 1, 3, 6, 7, 11, y 13, y el cuatro en las unidades 2, 4, 5, 8, 10 y 12.
- C) Aspecto 3: Eficacia de las actividades. Este aspecto obtiene una valoración central en casi todas sus unidades a excepción de las unidades 6, 7, 8 y 13.
- D) Aspecto 4: Funcionamiento del grupo. En ocho de las trece unidades el funcionamiento del grupo obtiene una valoración alta de 4; desciende a una valoración de tres en las unidades 1, 3, 7 y 8.

- E) Aspecto 5: Material utilizado. Al igual que el aspecto anterior en ocho de las trece unidades el grupo emite una valoración media alta del material utilizado; la puntuación emitida desciende a tres en las unidades 4, 6, 10, 11 y 12.
- F) Aspecto 6: Implicación y dinámica del profesor/a. Este aspecto obtiene una valoración media alta de cuatro en todas las unidades, existiendo así mismo discrepancias en las valoraciones de acuerdo con la Desviación Típica=1 (a excepción de la unidad 6).
- G) Aspecto 7: Participación e implicación individual. La estimación que realiza el grupo sobre su propia implicación oscila de media (unidades 3, 4, 6, 10, 11, y 12) a alta (unidades 1, 2, 5, 7, 8 y 13), obteniéndose en todas las unidades una desviación típica de 1, a excepción de la unidad 13.

En general, podemos decir que las valoraciones emitidas por los alumnos y las alumnas del grupo varían en los distintos aspectos de medias a altas. Destaca positivamente la valoración que emite el grupo del profesor, que es sin duda el aspecto mejor evaluado seguido del funcionamiento del grupo y el material utilizado.

2.3.1 Valoración del módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" unidad por unidad en el Nivel II (14-16 años) por los profesores.

Al ser sólo un grupo el que ha sido sometido a la aplicación del módulo "Planificación y gestión de la carrera" los datos para valorarlo pertenecen a un sólo grupo experimental y por tanto, a un solo profesor. Así, podemos observar de acuerdo con la Tabla nº39, que:

	Unidad 1		Unidad 2		Unidad 3		Unidad 4		Unidad 5		Unidad 6		Unidad 7		Unidad 8	
Aspectos	Media	s	Media	S	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
1	4	.	5	.	4	.	4	.	3	.	4	.	4	.	3	.
2	3	.	4	.	4	.	4	.	4	.	3	.	3	.	4	.
3	4	.	4	.	4	.	3	.	3	.	4	.	3	.	4	.
4	4	.	4	.	3	.	4	.	4	.	4	.	3	.	3	.
5	4	.	4	.	4	.	4	.	3	.	3	.	4	.	3	.
6	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	3	.	3	.	3	.
7	3	.	4	.	4	.	4	.	4	.	3	.	3	.	4	.

Unidad 9		Unidad 10		Unidad 11		Unidad 12		Unidad 13	
Media	S	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
3	.	3	.	4	.	3	.	3	.
4	.	4	.	4	.	4	.	4	.
3	.	3	.	4	.	3	.	3	.
4	.	3	.	4	.	3	.	4	.
3	.	3	.	4	.	4	.	4	.
4	.	4	.	4	.	4	.	4	.
4	.	4	.	4	.	3	.	4	.

Tabla nº 39. Resultados de los aspectos evaluados en la "Hoja de valoración de la unidad" en las trece unidades que componen el Módulo "Planificación de la carrera y gestión de la carrera" en su Nivel II (14-16 años) por los profesores.

- A) Aspecto 1: En cuanto al grado de consecución de los objetivos. La valoración de este ítem por el profesor oscila de alta a media; así, en las unidades 1, 3, 4, 6, 7 y 11, la estimación ha sido, de una consecución alta de los objetivos. En las unidades 5, 8, 9, 10, 12 y 13 se observa una tendencia central. Tan sólo en la unidad 2, ha sido considerado la consecución de los objetivos propuestos a nivel máximo.
- B) Aspecto 2: Logro de los contenidos y de los conceptos básicos: este aspecto se encuentra mejor valorado por el profesor; así, en diez unidades se obtiene una valoración alta en cuanto al logro de los objetivos. Las unidades 1, 6 y 7, son puntuadas de forma intermedia.
- C) Aspecto 3: En cuanto al grado de consecución de las actividades. Este aspecto dependiendo de las unidades obtiene distinta puntuación. Así, en las unidades 4, 5, 7, 9, 10, 12 y 13, obtiene una puntuación central; en el resto de unidades la valoración es alta.

- D) Aspecto 4: En cuanto al funcionamiento del grupo. En ocho de las trece unidades se estima que el grupo ha funcionado de forma adecuada; en el resto de unidades, se puntúa de forma media.
- E) Aspecto 5: Recursos. Al igual que el aspecto anterior, en ocho de las trece unidades que componen el módulo, se valora los recursos utilizados de forma alta; desciende a una tendencia central en las unidades 5, 6, 8, 10 y 12.
- F) Aspecto 6: Implicación personal (del profesor tutor). En este aspecto la valoración que el profesor se hace de sí mismo es alta en diez unidades, considerando que en las sesiones 6, 7 y 8, su implicación ha sido media.
- G) Aspecto 7: Implicación individual (del alumno). El tutor considera que los alumnos de este grupo se han implicado en el desarrollo del módulo de forma elevada, a excepción de las unidades 1, 6, 7 y 12, en las que emite una opinión media.

En general, podemos apreciar de las valoraciones que se realizan de este módulo:

- Los aspectos mejor considerados son los recursos, tanto humanos como personales (implicación individual del alumno/a, implicación del profesor tutor, recursos y funcionamiento del grupo).
- En algunos aspectos como el logro de objetivos o el grado de consecución de las actividades desarrolladas, se puede observar una tendencia central.

2.5 Valoración cualitativa en el desarrollo.

En las siguientes Tablas nº 40, nº41 y nº42 se recogen las valoraciones cualitativas y sus frecuencias de aparición, emitidas por los alumnos y las

alumnas en las "Hojas de valoración de unidad" durante el desarrollo del programa. Para su elaboración, se procedió a extraer los rasgos comunes o patrones categoriales que proponían en cada uno de los aspectos evaluados; a continuación se fueron adjudicando mediante una nueva lectura, las frecuencias de aparición de dichos patrones.

Componentes estructurales y categorías de registros	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB
Objetivos				
Contenidos				
Actividades: Más lecturas Debates Menos actividades Participar en ONG	1	1 4 1	1	1
Participación individual: Habría que participar más Hay algunos alumnos/as que son infantiles	1		1	1
Organización y funcionamiento: Mayor participación de los alumnos/as Hablar menos	1	1	1 1	1 1
Material seleccionado: Más material	1			
Implicación del profesor/a: Hay profesores/as que no se implican				1
Otros aspectos : Se hacen cortas las unidades Aprendo como se trabaja Quiero ser psicóloga Debería haber más sesiones con la orientadora	1	1 1		1

Tabla nº 40. Frecuencias de los registros emitidos en los distintos componentes evaluados por los alumnos/as en la "Hoja de valoración de la unidad" del Módulo III, Nivel I (1º y 2º de ESO)

Componentes estructurales	3º A	3º B	4ºC
Objetivos			
Contenidos: No me sirve conocer el entorno		1	
Actividades: Más lecturas Debates Más actividades Menos actividades Reparto de funciones Menos lecturas Bien explicadas	1 1 1 1 1	2 1	3 1
Participación individual Trabajamos mejor en grupos Debería participar más gente Estudiar más	1	1	2
Organización y funcionamiento Hacer todo por grupos Mucha gente habla No hay respeto	1	1	4 2
Material seleccionado Es suficiente Más material como este Transparencias	1	1	5
Implicación del profesor/a: Bastante implicación del profesor/a			2
Otros aspectos: Algunas actividades son muy largas Me he dado cuenta que el trabajo satisface aún sin remuneración económica		1 4	

Tabla nº 41. Frecuencias de los registros emitidos en los distintos componentes evaluados por los alumnos y las alumnas en la "Hoja de valoración de la unidad" en el Módulo III, Nivel II (3º y 4º de ESO)

Componentes estructurales y categorías de registro	3ºB
Objetivos	
Contenidos	
Actividades	
Participación individual	
Organización y funcionamiento Mayor implicación del grupo	1
Material seleccionado Transparencias	1
Implicación del profesor	
Otros aspectos: Muy largas algunas de estas sesiones	5

Tabla nº 42. Frecuencias de los registros emitidos en los distintos componentes evaluados por los alumnos y las alumnas en la "Hoja de valoración de la unidad" en el Módulo IV, Nivel II (3º y 4º de ESO)

3. VALORACIÓN DE LOS MÓDULOS "EXPLORACIÓN DE LA CARRERA" Y "PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA" EN SU MOMENTO FINAL Y EN SUS RESULTADOS.

3.1 Valoración final nivel a nivel del módulo "Exploración de la carrera".

3.1.1 Valoración final nivel a nivel del modulo "Exploración de la carrera" realizada por los alumnos y las alumnas.

Se realiza esta valoración referida a las valoraciones realizadas nivel a nivel. La hipótesis de calidad intrínseca expuesta en el apartado 6.1, Capítulo VIII, de la valoración final que realizan los alumnos y las alumnas, son la guía de este trabajo. La tabla utilizada se encuentran en el Anexo II, con el número 11. Los items que se deben analizar valmod1, valmod2, valmod3, valmod4, valmod5,

valmod6, valmod7, valmod8, valmod9, y valmod10 procedentes de la "Hoja de valoración de cada módulo para el alumno/a" (Modelo nº 2, Capítulo IX).

	1º ESO A		1º ESO B		2º ESO A		2º ESO B		3º ESO A		3º ESO B		4º ESO C	
	X	Dt	X	Dt	X	Dt	X	Dt	X	Dt	X	Dt	X	Dt
Valmod1	4	1	5	0	4	1	4	1	4	1	3	1	4	1
Valmod2	4	1	5	0	4	1	4	1	3	1	4	1	4	1
Valmod 3	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
Valmod 4	4	1	5	0	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1
Valmod 5	4	1	5	0	5	1	5	1	4	1	3	1	4	1
Valmod 6	5	1	5	0	5	1	5	0	4	1	4	1	4	1
Valmod 7	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1	3	1	4	1
Valmod 8	4	1	5	1	4	1	5	1	4	1	4	1	4	1
Valmod 9	5	1	5	1	4	1	5	0	4	1	4	1	5	1
Valmod 10	5	1	5	0	4	1	5	0	4	1	4	1	4	1

Tabla nº 43. Resultados de la valoración final de los alumnos y las alumnas de los diferentes cursos del Módulo "Exploración de la carrera".

Para el análisis de los resultados hemos utilizado una T-Student, ya que es la más apropiada, para nuestro estudio. Los resultados obtenidos nos permiten rechazar en todos los casos la H_0 que postula que todos los aspectos evaluados por los alumnos y las alumnas son iguales a 2,5, a un nivel de significatividad de : 0.025, por lo que aceptamos la Hipótesis experimental expuesta en el apartado 6.1. Esto queda demostrado a raíz de los resultados obtenidos en cada uno de los grupos: 1º ESO A: $t_{exp}=11,18 > t_{9,0,975}=2,263$; 2º ESO A: $t_{exp}=12,09 > t_{9,0,975}=2,263$; 2º ESO B: $t_{exp}=11,38 > t_{9,0,975}=2,263$; 3º ESO A: $t_{exp}=13,28 > t_{9,0,975}=2,263$; 3º ESO B: $t_{exp}=7,45 > t_{9,0,975}=2,263$; 4º ESO C: $t_{exp}=15,17 > t_{9,0,975}=2,263$

En los datos expuestos podemos observar que la t_{exp} es mayor que la T-Student, lo que corrobora lo anteriormente expuesto. En el caso de 1º ESO B al ser todas las valoraciones cinco podemos afirmar que son superiores al valor central.

3.1.2 Valoración final nivel a nivel del módulo "Exploración de la carrera" realizada por los profesores y las profesoras.

La muestra está compuesta por siete profesores y profesoras que imparten ESO en el primer ciclo (4 profesoras) y en el segundo Ciclo (2 profesoras y 1 profesor). De acuerdo con los resultados obtenidos a través de las "Hojas evaluativas del módulo para los profesores/as", el módulo "Exploración de la carrera" obtiene una valoración media alta, resultado que se constata en la puntuación obtenida de media(Media=4), siendo la mediana también de 4.

Se realiza esta valoración referida a las valoraciones realizadas nivel a nivel por los profesores y las profesoras. La hipótesis de calidad intrínseca de la valoración de los profesores y las profesoras se encuentra en el apartado 6.3 de este trabajo. La tabla utilizada es la número 44. Los items que se deben analizar valmod1, valmod2, valmod3, valmod4 ,valmod5, valmod6, valmod7, valmod8, valmod9, y valmod10 procedentes de la "Hoja de valoración de cada módulo para el profesor/a " (Modelo nº 7, Capítulo IX)

	Media	Desviación típica
valmod 1	4	1
valmod 2	4	1
valmod 3	4	0
valmod 4	4	0
valmod 5	4	0
valmod 6	4	0
valmod 7	4	1
valmod 8	4	0
valmod 9	4	0
valmod 10	4	0

Tabla nº 44. Resultados de la valoración final de los profesores y las profesoras de los diferentes cursos y niveles del Módulo "Exploración de la carrera"

En este caso hemos realizado un estudio descriptivo por ser el más adecuado a las características de los datos. De este estudio podemos afirmar que las valoraciones realizadas por los profesores y las profesoras en todos los aspectos son altas adoptando el valor de cuatro.

Así mismo, se observa una alta homogeneidad en las respuestas a los diferentes ítems valorados, consiguiendo en el 100% de la muestra en 7 de los 10 variables evaluadas, una desviación típica de 0. Esto indica que el profesorado que aplica y evalúa el módulo, opina de forma semejante con respecto a los ítems evaluados:

- Valmod3 Nivel de satisfacción respecto a los conceptos básicos logrados.
- Valmod4 Claridad de las expresiones y ejemplos
- Valmod5 Interés de las actividades/lecturas/hojas de trabajo
- Valmod6 Información que ha obtenido el alumno/a
- Valmod8 Nivel de satisfacción respecto a los recursos empleados
- Valmod9 Ayuda recibida para tomar decisiones
- Valmod10 Utilidad para el alumno/a en la transición para su vida activa y su carrera

3.2 Valoración final nivel a nivel del módulo "Planificación y gestión de la carrera".

3.2.1 Valoración final del nivel II del módulo "Planificación y gestión de la carrera" realizada por los alumnos y las alumnas.

Se realiza esta valoración referida a las valoraciones realizadas en el Nivel II del Módulo "Planificación y gestión de la carrera". La hipótesis de calidad intrínseca de la valoración de los alumnos y las alumnas expuesta en el apartado 6.2 son la guía de este trabajo. La tabla utilizada se encuentran en el Anexo II con el número 13. Los ítems que se deben analizar valmod1, valmod2, valmod3,

valmod4, valmod5, valmod6, valmod7, valmod8, valmod9, y valmod10 procedentes de la "Hoja de valoración de cada módulo para el/ la alumno/a" (Modelo nº 2, Capítulo IX). Para el estudio y análisis de los resultados hemos utilizado una T-Student, ya que es la más apropiada. Los resultados obtenidos nos permiten rechazar en todos los casos la H_0 , a un nivel de significatividad de: 0.025. Esto queda demostrado si observamos los resultados obtenidos en el contraste de hipótesis: $t_{exp}=7,45 > t_{9,0,975}=2,263$, lo que hace que aceptemos la Hipótesis alternativa planteada.

	Media	Desviación típica
Valmod1	4	1
Valmod2	4	1
Valmod 3	3	1
Valmod 4	4	1
Valmod 5	3	1
Valmod 6	4	1
Valmod 7	3	1
Valmod 8	4	1
Valmod 9	4	1
Valmod 10	4	1

Tabla nº 45. Resultados de la valoración final de los alumnos y las alumnas de 3º ESO B del Módulo "Planificación y gestión de la carrera".

3.2.2 Valoración final del nivel II del módulo "Planificación y gestión de la carrera" realizada por los profesores.

Al ser un sólo grupo experimental, y por tanto, un solo profesor, los resultados del Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" del TFP, corresponden a las contestaciones emitidas por el profesor- tutor de 3º ESO B, en la "Hoja de evaluación final del módulo para profesor" (Modelo nº 7 del Capítulo IX). Los ítems que vamos a analizar son : valmod1, valmod2, valmod3, valmod4, valmod5, valmod6, valmod7, valmod8, valmod9, y valmod10 que se

encuentran en la Tabla nº 46 del anexo. La hipótesis a contrastar se encuentra en el apartado 6.4 del Capítulo VIII.

	Media	Desviación típica
valmod 1	4	.
valmod 2	3	.
valmod 3	4	.
valmod 4	4	.
valmod 5	3	.
valmod 6	4	.
valmod 7	4	.
valmod 8	4	.
valmod 9	4	.
valmod 10	4	.

Tabla nº 46. Resultados de la valoración final del profesor del Módulo "Planificación y gestión de la carrera".

El módulo "Planificación y gestión de la carrera" obtiene una valoración media alta, en todos sus aspectos por el profesor tutor implicado en su desarrollo. Estos resultados se deducen al realizar una observación directa de las puntuaciones obtenidas en todos sus aspectos, ya que en ninguno de ellos se desciende del valor central. Al realizar un contraste de Hipótesis obtenemos que la $t_{exp}=9,24 > t_{9,0,975}=2,263$ con lo que queda demostrada la Hipótesis planteada en nuestra investigación

3.3 Valoración cualitativa emitida por los alumnos y las alumnas en el momento final.

En las siguientes tablas nº 29, nº 30, y nº 31 se recogen los efectos producidos por la aplicación del Módulo III y Módulo IV del TFP, en los alumnos y las alumnas, y que han sido tomados de las aportaciones que ellos mismos emitían en la "Hoja de valoración del módulo". Para su elaboración se procedió a extraer

los rasgos comunes que ponían los alumnos y las alumnas en cuanto a efectos positivos, negativos o otros efectos; a continuación se fueron adjudicando mediante una segunda lectura, las frecuencias de aparición de dichos efectos.

Efectos producidos en los alumnos/as	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB
<i>Efectos positivos:</i>				
Clases interesantes y divertidas		1	11	
He valorado las profesiones que me gustan	14	4		
Información sobre trabajos	1	1	1	
Me he decidido por la carrera a estudiar	3	1	4	
Lo que quiero ser de mayor	3	10	1	
Ayuda		1	3	2
<i>Efectos negativos:</i>				
Muy largo			1	
Para llegar a ser lo que quieres hay que hacer un sacrificio	7			
Los trabajos tienen muchas tareas	1			
Había ruido en el desarrollo de las sesiones	1		1	
Muy corto			1	
Aburridas algunas sesiones	1		2	
Se han planteado problemáticas que no entiendo		1	1	
<i>Otros aspectos:</i>				
Aprender como se trabaja				
Debería haber más sesiones con la orientadora		1	1	

Tabla nº47 . Frecuencias de los registros emitidos por los alumnos y las alumnas en la "Hoja de evaluación del módulo" del Módulo III, Nivel I (1º y 2º de ESO)

Efectos producidos en los alumnos/as	3º B
<i>Efectos positivos:</i>	
Me ha ayudado a orientarme en la carrera a seguir Utilidad para mi futuro	3 1
<i>Efectos negativos:</i>	
Me ha resultado largo	1
<i>Otros efectos:</i>	

Tabla nº 48. Frecuencias de los efectos producidos en los alumnos y las alumnas tomados de la "Hoja de evaluación del módulo" del Módulo IV, Nivel II (3º y 4º de ESO)

Efectos producidos en los alumnos/as	3ºA	3ºB	4ºC
<i>Efectos positivos:</i>			
Me ha ayudado a conocerme			5
He aprendido vocabulario	1		
He aprendido cosas que desconocía			4
Me ha ayudado a elegir un trabajo	1	4	2
Me he dado cuenta que hay que estudiar	19		6
He aprendido a como sacar una carrera	1	4	2
Pensar en el futuro	1	9	3
<i>Efectos negativos:</i>			
Defectos que tengo			1
No me he decidido			3
Muy largo		4	2
No todo el mundo puede hacer lo que quiere	1	6	1
<i>Otros efectos:</i>			
He aprendido que tengo que buscarme la vida			3

Tabla nº 49. Frecuencias de los efectos producidos en los alumnos/as tomados de la "Hoja de evaluación del módulo" d el Módulo III, Nivel II (3º y 4º de ESO)

3.4 Valoración en sus resultados nivel a nivel del módulo "Exploración de la carrera" .

3.4.1 Valoración del módulo " Exploración de la carrera" en sus resultados por los alumnos y las alumnas.

3.4.1.1 NIVEL I (12-14 AÑOS)

- Estudio pretest:

El estudio se ha realizado partiendo de los resultados obtenidos en el grupo 1º ESO A y 1º ESO B. Al estudiar la ANOVA (Tabla nº3 del Anexo II) observamos que para la pregunta E11 obtenemos una $F = 8,195$ que es mayor que $4,17 = f_{1,28,0,95}$ por lo que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias, esto es, que existe diferencia entre las contestaciones dadas por los alumnos y las alumnas.

Al seguir realizando el estudio, observo que las conclusiones para el resto de las preguntas son dispersas, pues, aun cuando para la parte descriptiva lo afirmado en esta primera pregunta es válido, en cuanto al estudio del ANOVA, encuentro ciertas diferencias:

En las preguntas 51, 52, 62, 72, 101 y 102, obtengo la misma conclusión, esto es, existe evidencia para rechazar que las medias son iguales, pero en el resto de las preguntas esto no sucede, por lo que debo aceptar en éstas que las contestaciones dadas por los alumnos y las alumnas experimentales y los alumnos y las alumnas control son muy parecidas en cuanto a su valoración.

- Estudio posttest:

En el estudio posttest, obtenemos que existe evidencia muestral para rechazar la hipótesis nula (véase Tabla nº 4 del Anexo II), a excepción de las preguntas EE12, EE32, EE41, EE91 y EE102, donde debemos aceptar que, las

contestaciones dadas por los alumnos y las alumnas pertenecientes al grupo experimental y los alumnos y las alumnas pertenecientes al grupo control son muy parecidas.

Grupo 2º ESO A y 2º ESO C:

En cuánto a los resultados obtenidos en el grupo experimental 2ºESO A y el grupo control 2º ESO C, observamos que:

- Estudio pretest:

Al estudiar la ANOVA (Tabla nº7del Anexo II) observamos que para esta pregunta obtenemos una $F=21,085$ que es mayor que $4,17= f_{1,30,095}$ por lo que rechazamos la Hipótesis nula: $H_0 : \mu_0 = \mu_1$, esto es, existe diferencia entre los contenidos de los que parten los alumnos y las alumnas.

Este análisis expuesto es similar en todos los bloques de preguntas, es decir en todos se rechaza la Hipótesis nula, (existe heterogeneidad en el grupo). No obstante, existen ciertas preguntas que no obtienen el mismo resultado. Estas preguntas son (veáse Tabla nº 7Anexo II):

EE 3.1: La recompensa principal del trabajo es económica para uno mismo y para la sociedad.

EE 6.2: El origen de los productos automovilísticos.

EE 8.1: El rol y funciones de un profesor/a .

EE 8.2: El rol y funciones de un vendedor/a.

EE 9.1: Las características de las fuentes de la educación.

EE 9.2: Las características de los tipos de educación que recibes.

EE 10.1: Aspiraciones ocupacionales futuras generales de tu vida.

EE10.2: Aspiraciones ocupacionales futuras concretas respecto a una profesión que quieres desarrollar.

- Estudio posttest:

En cuanto al análisis pos-test, se observa cómo ha habido un aumento en las consideraciones medias de los valores contestados en la mayoría de los casos. Podemos afirmar que existe un aumento en todas las preguntas aunque existen diferencias de unas a otras, lo que nos viene a indicar que el aprendizaje es dispar de unas unidades a otras. Así mismo, el aumento de la diferencia es más significativo en algunos casos que en otros, o que indica que los alumnos y las alumnas han aprendido más en esos bloques que en otros.

El análisis de la ANOVA de los resultados post-test (Tabla nº 8), se observa que existe evidencia muestral para rechazar la Hipótesis nula $H_0 : \mu_0 = \mu_1$, de que todas las medias son iguales, lo que viene a indicar la diversidad de aprendizaje que existe en la clase, a excepción de las preguntas del Bloque 1, pregunta 2 "Normas de vida escolar" y Bloque 3, pregunta 1 "Recompensa principal del trabajo es económica para uno mismo y para la sociedad", en las que no existe diferencia apreciable en la media de las contestaciones dadas.

3.4.1.2 NIVEL II (14-16 AÑOS).

En este nivel tenemos estudios comparativos entre grupos de 3º ESO entre sí y grupos de 4º de ESO.

Grupos 3º ESO A y 3º ESO C:

- Estudio pretest:

En el primero de los grupos se realiza el estudio entre alumnos y alumnas de 3º de ESO A y 3º de ESO C. Las valoraciones medias para las preguntas en este pre-test se encuentran entre 2,5 y 3,5. En cuanto a la desviación típica, vemos que está en torno a 1, lo que viene a significar la diversidad existente entre las

respuestas dadas, que era previsible pues no todos los alumnos y las alumnas parten de las mismas capacidades, ni con la misma preparación.

Si observamos el intervalo de confianza, tanto los datos mínimo y máximo vemos la diversidad anteriormente señalada, y aunque casi todos tienen una valoración muy parecida, aparecen algunos/as alumnos/as que dan valores extremos (1/5) separándose así de la valoración del resto de compañeros y compañeras.

Al analizar los resultados de la ANOVA del pretest vemos que en todas las preguntas nos resulta significativo, es decir, no hay evidencia muestral para rechazar la igualdad de medias, lo cual nos viene a indicar que las respuestas dadas son muy parecidas entre sí, hay homogeneidad. (vease Tabla nº11 del Anexo II)

- Estudio posttest:

En el análisis posttest se observa un aumento en la valoración media que tienen los alumnos y las alumnas. En cuanto a la desviación observamos que sigue siendo alta, aunque un poco menor que en el pre-test; esto era previsible, pues existe una diversidad grande en el alumnado (en la forma de aprender, en la forma de ser,...) que hace que la desviación sea alta. Esto lo corrobora tanto los intervalos de confianza como los valores mínimo y máximo.

Si lo que estudiamos es el ANOVA vemos que no existe evidencia muestral, esto es, no hay nada que nos haga pensar lo contrario, para rechazar la Hipótesis nula $H_0 : \mu_0 = \mu_1$, no tenemos nada con lo que podamos demostrar que los alumnos y las alumnas piensan de forma distinta, excepto en una pregunta del Bloque 1, pregunta 2 "Razones e intereses para cambiar de puesto de trabajo en tu carrera profesional" se rechaza la hipótesis nula, es decir, en esta pregunta existe diversidad en las contestaciones (Tabla nº 12 del Anexo II).

En conclusión, observamos que se produce un incremento en la valoración media en todas las preguntas, constatado por los resultados postest. Así mismo, en algunas preguntas se obtiene una valoración media baja en torno al 2,8 al 3. Se observa una disminución en una pregunta correspondiente al Bloque 2 pregunta 2 "Actividades de ocio realizadas al aire libre en entornos artificiales" donde ha habido una disminución en la valoración media, de 2,97 en el experimental a 2,77 y de 3,10 en el control a 2,50.

En el resto de las preguntas se encuentra más o menos fluctuación en el análisis de los items, eso indica la disparidad de aprendizaje de los alumnos y las alumnas debido a su preparación y capacidad para comprender los conceptos y desarrollar las destrezas.

Grupos 3º ESO B y 3º ESO C:

- Estudio pretest:

El segundo estudio correspondiente al Nivel II, está realizado con alumnos y alumnas de 3º ESO B (grupo experimental) y 3º ESO C (grupo control). En él, se observa que las preguntas pre-test vuelven a dar una respuesta en los valores medios, es decir, la media de los valores dados está entre 2 y 3,5, lo cual es normal por ser pretest (tanto el grupo experimental como el grupo control).

En cuanto al estudio realizado a la desviación típica, vemos que está en torno a 1, aunque en varias preguntas está muy por debajo de este valor, lo cual es significativo, pues indica una coincidencia en la forma de puntuar esas preguntas por parte del alumnado (como ejemplo podemos observar los resultados obtenidos en el Bloque 1, pregunta 2 "Razones e intereses para cambiar de puesto de trabajo en tu carrera profesional" donde el valor de la desviación típica es de 0,58 que nos indica poca diversidad en las respuestas a esta pregunta).

Si observamos tanto el intervalo de confianza como los datos mínimo y máximo, vemos que existe diversidad en las respuestas, aunque en varias preguntas las respuestas dadas tienen poco intervalo y en los mínimos y máximos no aparecen ni siquiera los valores extremos que podían contestar, lo cual nos viene a indicar una cierta homogeneidad a la hora de contestar esas preguntas (este hecho ocurre tanto en los experimentales como en los grupos control).

Cuando estudiamos el ANOVA vemos que la mayoría de los valores de la f experimental es menor que la F -Snedecor=4,17 lo cual nos indica la existencia en la igualdad de medias, se acepta la Hipótesis nula $H_0 : \mu_0 = \mu_1$, como se había predicho con el intervalo de confianza y los mínimos y máximos, que nos expresa la homogeneidad en las respuestas. Esto se da en todas las preguntas, excepto en el Bloque 4, pregunta 1 "Leyes y normas sociales que favorecen la convivencia ciudadana", donde el valor de la f experimental es de 11,115, lo que nos viene a presentar que en esta pregunta no existe homogeneidad en las respuestas dadas (Tabla nº 15 del Anexo II).

- Estudio posttest:

En el estudio post-test vemos cómo las medias en la valoración de las preguntas ha aumentado, como es de esperar tras el tratamiento aplicado. Pero en las preguntas correspondientes al Bloque 5, pregunta 1 "Razones de las diferencias entre las actividades de tiempo libre qué haces y qué te gustaría hacer y la pregunta 2 "Razones de las diferencias entre las actividades de tiempo libre qué haces en casa y en la calle", donde se ha producido un leve descenso en la valoración de estas dos preguntas.

Si observamos la desviación típica tenemos que la mayoría de los valores están ahora por debajo de 1, sobre todo en los experimentales, lo cual nos viene a indicar una cierta homogeneidad en las respuestas, que es reafirmado por la escasa distancia en los valores del intervalo de confianza, e incluso, en algunas preguntas se ve más claramente porque los valores mínimo y máximo están próximos entre sí.

En la ANOVA (Tabla nº 16 del Anexo II) tenemos que la mayoría de las preguntas aceptan la igualdad de medias, es decir, la homogeneidad en las respuestas, excepto en las preguntas:

EE 1.2, "Razones e intereses para cambiar de puesto de trabajo en tu carrera profesional";

EE 2.2 "Actividades de ocio realizadas al aire libre en entornos artificiales";

EE 9.1 "Habilidades adaptativas, transferibles y de contenido laboral de las ocupaciones" lo que nos viene a indicar que en estas preguntas las respuestas han sido más dispersas que en las demás.

Grupos 4º ESO A y 4º ESO C:

- Estudio pretest:

Si analizamos los resultados obtenidos en las medias observamos que los valores que obtenemos son de puntuación media, siendo llamativo los resultados obtenidos en las preguntas del Bloque 1, pregunta 2 "Razones e intereses para cambiar de puesto de trabajo en tu carrera profesional"; Bloque 3, pregunta 1 "Actividades de tu comunidad en las que participas activamente" y Bloque 5, pregunta 2 "Razones de las diferencias entre las actividades de tiempo libre qué haces en casa y en la calle".

En cuánto a la desviación típica, observamos que todos los valores están en torno a 1, excepto en la pregunta del Bloque 1, pregunta 2, que se encuentra en torno a 0.5, lo que nos indica una posible homogeneidad de medias en las respuestas.

Si atendemos a los valores obtenidos en el intervalo de confianza, vemos que la mayoría de los resultados son valores en torno al punto de media, pero llama la

atención las preguntas señaladas con anterioridad, por ser valores en el intervalo de confianza muy bajos o muy altos, ahora bien muy homogéneos en la distancia del intervalo. Los valores mínimo y máximo vienen a rubricar esto.

En cuanto al estudio de la ANOVA obtenemos una diversidad en los resultados, que es lo normal por tratarse de un pre-test. En los datos podemos observar, que en algunas preguntas hay diversidad en las respuestas dadas y en otras hay bastante homogeneidad.

- Estudio posttest:

Ahora en el estudio post-test , si comparamos los resultados obtenidos con los del pre-test tenemos que como cabía esperar en la mayoría de los casos la media es sensiblemente mayor en el post-test que en el pre-test, debido a la realización del tratamiento.

Ahora bien, obtenemos en las siguientes preguntas unos datos a estudiar :

EE 2. 2 "Actividades de ocio realizadas al aire libre en entornos artificiales" donde la media es inferior en el pos-test que en el pre-test, pero ésta era anormalmente alta por un desconocimiento de la materia.

EE 5. 2, "Razones de las diferencias entre las actividades de tiempo libre que haces en casa y en la calle" donde viene a suceder lo mismo que con el anterior, pues el valor que teníamos en el pre-test era muy alto.

EE 8. 1, "La satisfacción laboral unida a lograr altos ingresos" que ocurre lo mismo que en las anteriores.

Si observamos, la desviación típica está en torno a uno, salvo en algunas preguntas que es más baja, lo que nos indica la homogeneidad en estas preguntas.

Los intervalos de confianza vienen a corroborar lo observado en el análisis de la desviación típica, es decir que existe en algunas preguntas como por ejemplo, la EE11 que existe más homogeneidad y en otras como la EE22 es menor.

Si miramos la ANOVA observamos que en todas las preguntas existe igualdad de medias, lo que nos indica que existe homogeneidad en las respuestas, se acepta la Hipótesis nula $H_0 : \mu_0 = \mu_1$ (Tabla nº20 del Anexo II).

3.5 Valoración del nivel II del módulo “ Planificación y gestión para la carrera” realizada por los alumnos y las alumnas en sus resultados.

3.5.1 Nivel II (14-16 años)

GRUPOS 3º ESO B Y 3º ESO C:

- Estudio pretest:

Si observamos la media tenemos que en la mayoría de las respuestas, está en torno a los valores medios (lo que era de preveer). Si analizamos la desviación típica, ésta nos indica que en la mayoría de los casos puede existir una cierta homogeneidad, pues es algo por de bajo de 1, los intervalos de confianza y el mínimo y el máximo nos viene a indicar lo mismo, esto es, parece que hay una cierta homogeneidad en las respuestas.

En el estudio de la ANOVA (Tabla nº 23 del Anexo II) observamos que existe homogeneidad en las respuestas, excepto en las siguientes preguntas :

EE21 Ventajas e inconvenientes de la formación académica

EE51 Características de la Formación Profesional básica

EE52 Características de la Formación Profesional específica

EE61 El Bachillerato modalidades que ofrece

EE62 El Bachillerato modalidad que prefieres

EE82 Áreas de aprendizaje relacionadas con cada familia ocupacional

EE111 Aspectos a referir en el currículum académico y laboral

EE112 Aspectos a referir en el currículum familiar y personal.

- Estudio posttest:

En cuanto a las preguntas pos-test vemos que en comparación con las del pretest, las valoraciones medias realizadas por los alumnos y las alumnas del grupo experimental son más altas, por lo que se puede concluir que los resultados del estudio son positivos.

Al estudiar la desviación típica vemos que de nuevo es algo inferior a 1, por lo que puede haber cierta homogeneidad en las respuestas, dejando entrever lo mismo los intervalos de confianza y el mínimo y el máximo. En el ANOVA obtenemos que existe homogeneidad en las respuestas (vease Tabla nº 24 del Anexo), por lo que se acepta la $H_0: m_0 = m_1$, excepto en las de las preguntas siguientes que se rechaza la Hipótesis nula:

EE 22 Ventajas e inconvenientes de la formación en un puesto de trabajo

EE 31 Características de la formación en los Programas de Garantía Social

EE 42 Características de Bachillerato

EE 51 Características de la Formación Profesional básica

EE 111 Aspectos a referir en el currículum académico y laboral

EE 122 Habilidades de comunicación que debes mejorar en tu trabajo

CAPÍTULO X

Conclusiones e implicaciones para
futuras aplicaciones de los módulos
exploración y planificación y gestión para la
carrera

1. CONCLUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS DE “EXPLORACIÓN DE LA CARRERA” Y “PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA” DEL TFP.

Los estudios de investigación finalizan realizando una síntesis de los resultados obtenidos en la misma, a modo de conclusión. Desde nuestra perspectiva, la evaluación de dos módulos del programa TFP, debe proporcionar juicios valorativos y reflexiones, a la vez que sugerencias para mejorar dichos módulos objeto de evaluación.

1.1 De los módulos de “ Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera” del TFP, en su momento inicial.

A raíz de la valoración positiva de las dimensiones en el momento inicial (calidad intrínseca, contextualización y viabilidad) y las aportaciones consideradas (Capítulo X, apartado 1), podemos extraer las siguientes conclusiones.

1.1.1 Conclusiones parciales sobre la calidad intrínseca, contextualización y la viabilidad.

A) Los módulos “Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera” del TFP se pueden incardinar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria del Sistema educativo actual, desde una doble perspectiva:

a) Desde un punto de vista legislativo: el Módulo “Exploración de la carrera” y el Módulo “Planificación y gestión de la carrera” del TFP, son coherentes con el marco teórico de la LOGSE y con las propuestas de la LOCE,

b) Y desde la perspectiva teórica, por la conexión que existe entre los planteamientos de autores y autoras de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional, seguidores y seguidoras de las teorías evolutivas, y que, responde a la necesidad y carencia de orientación profesional que los alumnos y las alumnas en esta etapa educativa poseen.

En este aspecto debemos señalar que el programa TFP, posee un tercer nivel destinado a alumnos y a alumnas que cursan enseñanzas pots-obligatorias. Nuestro sistema educativo tan sólo contempla la posibilidad de tutorías lectivas en enseñanzas post-obligatorias, en los Programas de Garantía Social e inserción Profesional, por lo que demandamos la necesidad de una hora de tutoría lectiva, en estos niveles educativos a fin de subsanar las intervenciones orientadoras de carácter puntual que en este momento se están produciendo en nuestros centros.

B) La valoración realizada tanto por profesores y profesoras, como por alumnos y alumnas de los contenidos de los que versa el Módulo "Exploración de la carrera" y Módulo "Planificación y gestión de la carrera" del TFP, nos indica que tanto docentes como discentes, valoran positivamente la calidad técnica de los Módulos III y IV, dando respuesta a las hipótesis planteadas en el apartado 4 del Capítulo VIII.

C) En cuanto a la viabilidad de los Módulos III y IV del programa TFP, los resultados obtenidos son muy positivos. Los profesores y las profesoras consultados consideran que el programa es viable en cuanto que se ajusta a las características de los alumnos y las alumnas. En cuanto a las características de los centros, debemos señalar que los profesores y las profesoras no estiman la colaboración del Equipo Directivo, ni la de los padres y madres. Es por ello, que se plantea la necesidad de introducir mecanismos en el Programa TFP, para que se llegue a involucrar el Equipo Directivo del centro, más allá de la mera información y

conocimiento de la aplicación y el desarrollo del programa en su centro, así como actividades dirigidas a padres y madres.

D) En cuanto a la contextualización del programa debemos señalar que este programa ha sido estudiado con una muestra representativa de todo el país. En ese estudio piloto participaron diversas provincias de las Comunidades Autónomas (incluida la Comunidad Autónoma Andaluza y por tanto, la provincia de Jaén) por lo que esta suficientemente contrastada la posibilidad de aplicación en cualquier centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria del territorio español.

1.2 De los módulos de "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera" del TFP en su desarrollo.

Las conclusiones a las que llegamos son el resultado de las valoraciones cuantitativas y cualitativas, realizadas tanto por alumnos y alumnas como por profesores y profesoras durante la aplicación y desarrollo de los módulos "Exploración de la carrera" y "Planificación y gestión de la carrera".

1.2.1 Conclusiones generales y propuestas desde la valoración en su desarrollo.

A) La aplicación del Módulo III "Exploración de la carrera" y Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" del TFP ha sido estimada, tanto por los alumnos y las alumnas como por los profesores y las profesoras, de forma muy positiva. Así, las valoraciones emitidas por el alumnado y por el profesorado son muy positivas en todos los aspectos: objetivos, contenidos, actividades, material, implicación del alumnado, funcionamiento del grupo implicación del profesor/a durante el desarrollo de cada uno de los Módulos (III y IV), oscilando de altas a muy altas, tal

y como hemos expuesto en el apartado de valoraciones del programa en su desarrollo.

B) En cuanto a los diversos aspectos del programa que han recibido sugerencias de modificación podemos señalar que:

a) Los alumnos y alumnas consideran que el Módulo III "Exploración de la carrera" adolece de debates y lecturas complementarias. En el Módulo IV "Planificación y gestión de la carrera" los alumnos y las alumnas consideran que sería necesario la utilización de medios audiovisuales y transparencias. En ambos Módulos (III y IV), el alumnado estima que el trabajo en grupos es el más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos, por lo que aconsejamos incluir en su metodología más actividades grupales.

b) Los profesores y las profesoras consideran que el programa en algunas sesiones resulta repetitivo y un poco extenso.

C) Se detecta falta de motivación y preparación en algunos tutores y tutoras que imparten estos Módulos. Así, los alumnos y alumnas señalan que existían diferencias en el desarrollo de las unidades cuando éstas eran impartidas por algunos profesores/as tutores/as con escasa motivación por la labor tutorial, lo que hacían que las sesiones fueran más aburridas y monótonas, a cuando éstas eran impartidas por la orientadora, u otros tutores/as más cualificados y motivados.

Esta necesidad fue detectada en las valoraciones cualitativas que emitían los alumnos y las alumnas y deberían ser tenidas en cuenta para posteriores aplicaciones de los módulos III y IV del TFP. Se recomienda, unas sesiones a modo de seminario o curso de formación inicial en conceptos y teorías de orientación profesional, destinado a tutores y tutoras, para que comprendan la importancia de este campo de la orientación, y así mejorar la aplicación del programa.

1.3 De los módulos “Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera” del TFP en su momento final y en sus resultados.

1.3.1 Conclusiones y propuestas desde la valoración en su momento final y en sus resultados .

Los análisis estadísticos realizados nos permiten concluir que los Módulos III y IV del TFP en sus resultados:

- A) El análisis de varianza arroja diferencias dependiendo de los grupos que estudiemos. Así, los resultados obtenidos en el Módulo III “Exploración de la carrera” se observan diferencias a favor de la hipótesis experimental, en el Nivel I, obteniéndose resultados contrarios en el Nivel II, al igual que ocurre en el Nivel II del Módulo IV “Planificación y gestión de la carrera”. Por otro lado, si analizamos el incremento porcentual de la valoración media de las contestaciones dadas por los sujetos del pretest al postest, obtenemos que los alumnos y las alumnas del grupo experimental, han mejorado en habilidades, estrategias y conocimientos para la exploración de la carrera profesional, así como para la planificación y gestión de la misma dando respuesta a la hipótesis planteada en nuestra investigación.

El estudio estadístico y el análisis cualitativo de los datos realizado nos permite concluir que el Módulo III y el Módulo IV en su final:

- A) Los módulos “Exploración de la carrera” y “Planificación y gestión de la carrera” del TFP son aceptados tanto por alumnos y alumnas, como por profesores y profesoras. La valoración emitida por los agentes educativos implicados, en todos los indicadores (interés en su conjunto, logro de los objetivos, nivel de satisfacción respecto a los conceptos básicos, claridad en las expresiones y ejemplos, interés en las actividades, información obtenida, grado de participación, recursos, ayudas para explorar la

carrera y utilidad para el futuro) tanto en el Módulo III, como para el Módulo IV en todos los niveles analizados, varía de alta a muy alta.

- B) Del análisis cualitativo de los efectos que producen los Módulos III y IV, en los sujetos, podemos concluir que, los efectos positivos que el programa produce en los alumnos y las alumnas hace que los sujetos emitan opiniones del tipo: "son clases interesantes y divertidas", "me lo he pasado muy bien", "me ha ayudado a decidir que es lo que quiero ser de mayor", "he aprendido cosas nuevas", "he aprendido vocabulario", "me he dado cuenta que tengo que estudiar más", "me ha ayudado a conoceme a mi mismo"... etc, es decir, en general el alumnado ha desarrollado habilidades para la exploración de sus intereses profesionales y para planificar su proyecto personal de vida.
- C) En cuanto a los aspectos a modificar del Módulo III y IV, cabe señalar que tanto alumnos/as como profesores/as consideran que algunas unidades son largas. En el caso del Módulo IV, algunas unidades iniciales parten de conceptos que los alumnos/as conocen superficialmente, por lo que aunque en ellas se profundiza, les resultan poco novedosas. Por último, señalar que hay alumnos/as que indican la complejidad de algunos conceptos tratados.

2. SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS SOBRE LOS MÓDULOS DE "EXPLORACIÓN DE LA CARRERA" Y "PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA CARRERA" DEL TFP.

El presente estudio se ha realizado sobre población que cursa Educación Secundaria Obligatoria, pero hacemos las siguientes sugerencias para estudios posteriores:

- Dado que el programa "Tu futuro profesional" está diseñado a tres niveles (Nivel I:12-14 años; Nivel II:14-16 años y Nivel III: 16-18

años) sería conveniente realizar un estudio similar con alumnos/as pertenecientes al Nivel III, a fin de comprobar si los efectos beneficiosos que desarrolla en los alumnos y las alumnas de 12 a 16 años, pertenecientes a los dos primeros niveles, son extensibles a sujetos con edades comprendidas entre los de 16 a 18.

- Aunque en nuestra investigación se partió para la aplicación de los diferentes Módulos del programa del asesoramiento y el seguimiento de la Orientadora del IES, así como de unas sesiones de explicación de conceptos introductorios, a la luz de los resultados, se considera conveniente realizar cursos de formación en contenidos básicos de orientación para el desarrollo profesional, destinados a los profesores tutores y las profesoras tutoras que han de impartir los diferentes módulos que componen el TFP.

Por último y a modo de conclusión, a raíz de los resultados la autora del programa, considera conveniente revisar y adaptar el TFP a las nuevas necesidades e intereses del alumnado de secundaria, a fin de generalizar su puesta en práctica.

Anexos

ANEXO I

Tablas de población de Educación
Secundaria Obligatoria de la
provincia de Jaén

Muestreo

Población/ Instituto	Primero Nº grupos	Segundo Nº grupos	Tercero Nº grupos	Cuarto Nº grupos	TOTAL
Alcaudete IES Alcaudete	104 4	152 5	172 6	123 4	551 19
Arjona IES "Ciudad de Arjona"	72 3	109 4	145 5	103 4	429 16
Arjonilla IES "Juan del Villar"	59 2	59 2	58 2	44 2	220 8
Arroyo de Ojanco Sección Delegada "Sierra Segura"	24 1	34 2	36 2	35 2	129 7
Baños de la Encina IES "Bury Al- Hamma"	38 2	46 2	41 2	38 2	163 8
Beas de Segura IES "Sierra Segura"	57 2	98 4	100 4	68 3	323 13
Bedmar IES "Accabe"	37 2	49 2	40 2	36 2	162 8
Begíjar IES "Vera Cruz"	33 2	48 2	51 2	36 2	168 8
Campillo de Arenas IES "Puerto de arenas"	35 2	46 2	83 3	49 2	213 9
Castellar Sección del IES "Virgen de Collado"	56 2	69 3	55 2	45 2	225 9
Castillo de Locubín Sección IES "Alfonso XI"	51 2	70 3	70 3	43 2	234 10
Fuensanta de Martos Sección IES "San Felipe Neri"	38 2	48 2	47 2	52 2	185 8
Guarromán Sección IES "María Bellido"	34 2	56 2	54 2	35 2	179 8
Huelma IES "Sierra Mágina"	0	0	219 7	132 5	351 12
Huesa Sección IES "Cañada de las Fuentes"	53 2	62 2	60 2	47 2	222 8
Ibros IES	39 2	42 2	49 2	35 2	165 8
Jablaquinto IES "Reyes de España"	30 1	36 2	41 2	20 1	127 6
Jamilena Sección "Miguel Sánchez López"	43 2	70 3	39 2	41 2	193 9

Jódar IES "Juan López Morillos"			100 4	85 3	185 7
IES "Narciso Mesa Fernández"	0	0	78 3	36 2	114 5
Lopera IES "Gamonares"	62 2	72 3	62 2	45 2	241 9
Los Villares IES "La Pandera"	0	0	85 3	49 2	134 5
Mancha Real IES "Peña del Águila"	60 2	73 3	51 2	49 2	233 9
I ES "Sierra Mágina"	108 4	84 3	143 5	89 3	424 15
Marmolejo IES "Virgen de la Cabeza"	108 4	126 4	122 4	12 4	468 16
Méngibar IES "Albariza"	112 4	192 7	173 6	111 4	588 21
Navas de San Juan IES "San Juan Bautista"	69 3	100 3	83 3	51 2	303 11
Orcera IES "Gandhi"	23 1	41 1	37 1	25 1	126 4
Peal de Becerro IES "Almigeron"	72 3	102 4	101 4	76 3	351 14
Pegalajar Sección IES "Sierra Mágina"	36 2	61 2	44 2	34 2	175 8
Porcuna IES "Ntra. Sra. de Alharilla"	78 3	82 3	103 4	94 3	357 13
Pozoalcón IES "Guadaletín"	78 3	99 4	122 4	92 3	391 14
Puente de Génave IES "Valle del Guadalimar"	35 1	35 1	40 1	40 1	150 4
La Puerta de Segura IES "Puerta de la Sierra"	30 1	47 2	36 2	40 2	153 7
Quesada IES "Cañada de las Fuentes"	83 3	83 3	104 4	52 2	322 12
Rus Sección IES "Los Cerros"	42 2	54 2	69 3	38 2	203 9
Sabiote IES "Iulia Saloria"	49 2	68 3	47 2	43 2	207 9
Santiago de la Espada IES "Villa de Santiago"	44 2	54 2	39 2	38 2	175 8
Santisteban del Puerto IES "Virgen del Collado"	75 3	74 3	145 5	83 3	377 14

Segura de la Sierra/ Cortijos Nuevos IES "Yelma"	18 1	44 1	30 1	17 1	109 4
Siles IES "Doctor Francisco Martín"	34 2	53 2	100 2	67 3	254 11
Torreperogil IES "Gil de Zático"	80 3	115 4	132 4	108 4	435 15
Valdepeñas de Jaén IES "Sierra Sur"	50 2	66 3	55 2	57 2	228 9
Vilches IES "Abula"	53 2	69 3	98 3	100 3	320 11
Villanueva de la Reina IES "Juan de Barrionuevo Moya"	43 1	62 1	51 1	37 1	193 4
Villanueva del Arzobispo IES "Cristo Rey"	23 1	33 1	31 1	38 1	125 4
EE PP Sagrada Familia	31 1	29 1	33 1	36 1	129 4
IES "D ^a . Nieves López Pastor"	66 2	84 3	86 3	72 3	308 11
Villargordo IES "Llano de la Viña"	68 3	59 2	57 2	62 2	246 9

ANEXO II

Tabla de Anovas de los
diferentes grupos

ANOVA DE UN FACTOR: CURSO 1º A Y 1º B

Descriptivos

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
E11	experimental	2,40	1,155	1,92	2,88	1	5
	control	3,26	,810	2,91	3,61	2	5
E12	experimental	3,76	1,200	3,26	4,26	1	5
	control	3,14	1,246	2,58	3,69	1	5
E21	experimental	2,92	1,152	2,44	3,40	1	5
	control	3,09	1,379	2,49	3,68	1	5
E22	experimental	3,00	1,155	2,52	3,48	1	5
	control	2,83	1,337	2,25	3,40	0	5
E31	experimental	3,16	1,068	2,72	3,60	1	5
	control	2,96	1,331	2,38	3,53	1	5
E32	experimental	3,32	1,030	2,90	3,74	1	5
	control	2,91	1,443	2,29	3,54	0	5
E41	experimental	2,92	1,077	2,48	3,36	1	5
	control	3,22	1,506	2,57	3,87	1	5
E42	experimental	3,12	1,236	2,61	3,63	1	5
	control	2,96	1,397	2,35	3,56	0	5
E51	experimental	2,48	1,122	2,02	2,94	1	4
	control	3,43	1,080	2,97	3,90	2	5
E52	experimental	1,72	,936	1,33	2,11	1	5
	control	2,73	1,352	2,13	3,33	1	5
E61	experimental	2,84	1,179	2,35	3,33	1	5
	control	3,09	1,379	2,49	3,68	1	5
E62	experimental	3,76	1,268	3,24	4,28	1	5
	control	2,57	1,441	1,94	3,19	0	5
E71	experimental	3,00	1,500	2,38	3,62	1	5
	control	2,78	1,536	2,12	3,45	1	5
E72	experimental	3,76	1,200	3,26	4,26	1	5
	control	2,59	1,182	2,07	3,11	1	5
E81	experimental	3,36	1,440	2,77	3,95	1	5
	control	3,09	1,240	2,55	3,62	1	5
E82	experimental	2,76	1,393	2,19	3,33	1	5
	control	2,78	1,445	2,16	3,41	0	5
E91	experimental	2,76	1,052	2,33	3,19	1	5
	control	3,04	1,522	2,39	3,70	1	5
E92	experimental	3,08	1,187	2,59	3,57	1	5
	control	2,70	1,550	2,03	3,37	0	5
E101	experimental	4,16	1,028	3,74	4,58	2	5
	control	3,00	1,345	2,40	3,60	1	5
E102	experimental	3,96	1,241	3,45	4,47	1	5
	control	3,19	1,537	2,49	3,89	0	5

Tabla nº 1. ANOVA de un factor resultados pretest del grupo 1º ESO A y 1º ESO C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
EE11	experimental control	4,50 3,80	,659 ,894	4,22 3,38	4,78 4,22	3 2	5 5
EE12	experimental control	4,54 4,60	,588 ,598	4,29 4,32	4,79 4,88	3 3	5 5
EE21	experimental control	4,67 5,00	,482 ,000	4,46 5,00	4,87 5,00	4 5	5 5
EE22	experimental control	4,42 4,90	,654 ,308	4,14 4,76	4,69 5,04	3 4	5 5
EE31	experimental control	4,33 4,90	,761 ,447	4,01 4,69	4,65 5,11	3 3	5 5
EE32	experimental control	4,54 4,25	,721 ,910	4,24 3,82	4,85 4,68	3 2	5 5
EE41	experimental control	4,58 4,50	,717 1,277	4,28 3,90	4,89 5,10	3 1	5 5
EE42	experimental control	4,33 4,95	,917 ,224	3,95 4,85	4,72 5,05	2 4	5 5
EE51	experimental control	4,33 5,00	,761 ,000	4,01 5,00	4,65 5,00	2 5	5 5
EE52	experimental control	4,67 3,95	,637 ,999	4,40 3,48	4,94 4,42	3 2	5 5
EE61	experimental control	4,42 4,95	,776 ,224	4,09 4,85	4,74 5,05	2 4	5 5
EE62	experimental control	4,04 4,80	1,042 ,523	3,60 4,56	4,48 5,04	2 3	5 5
EE71	experimental control	4,50 4,85	,659 ,366	4,22 4,68	4,78 5,02	3 4	5 5
EE72	experimental control	4,21 4,80	,779 ,523	3,88 4,56	4,54 5,04	3 3	5 5
EE81	experimental control	4,17 4,85	1,007 ,366	3,74 4,68	4,59 5,02	2 4	5 5
EE82	experimental control	4,29 4,85	,908 ,489	3,91 4,62	4,68 5,08	2 3	5 5
EE91	experimental control	4,58 4,80	,881 ,523	4,21 4,56	4,96 5,04	2 3	5 5
EE92	experimental control	4,25 4,95	,794 ,224	3,91 4,85	4,59 5,05	3 4	5 5
EE101	experimental control	4,17 4,63	,702 ,597	3,87 4,34	4,46 4,92	3 3	5 5
EE102	experimental control	4,75 4,63	,442 ,761	4,56 4,26	4,94 5,00	4 2	5 5

Tabla nº 2. ANOVA de un factor resultados posttest del grupo 1º ESO A y 1º ESO C

		gl	F	Sig.
E11	Inter-grupos	1	8,795	,005
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E12	Inter-grupos	1	3,050	,088
	Intra-grupos	45		
	Total	46		
E21	Inter-grupos	1	,209	,650
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E22	Inter-grupos	1	,234	0,631
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E31	Inter-grupos	1	,344	,560
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E32	Inter-grupos	1	1,281	,264
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E41	Inter-grupos	1	,627	,433
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E42	Inter-grupos	1	,185	,669
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E51	Inter-grupos	1	8,988	,004
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E52	Inter-grupos	1	8,994	,004
	Intra-grupos	45		
	Total	46		
E61	Inter-grupos	1	,447	,507
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E62	Inter-grupos	1	9,341	,004
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E71	Inter-grupos	1	,246	,622
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E72	Inter-grupos	1	11,267	,002
	Intra-grupos	45		
	Total	46		
E81	Inter-grupos	1	,491	,487
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E82	Inter-grupos	1	,003	,956
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E91	Inter-grupos	1	,571	,454
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E92	Inter-grupos	1	,939	,338
	Intra-grupos	46		
	Total	47		
E101	Inter-grupos	1	11,184	,002

	Intra-grupos	45		
	Total	46		
E102	Inter-grupos	1	3,532	,067
	Intra-grupos	44		
	Total	45		

Tabla nº 3. ANOVA DE LOS GRUPOS 1º A Y 1º C (pretest)

		gl	F	Sig.
EE11	Inter-grupos	1	8,909	,005
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE12	Inter-grupos	1	,106	,747
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE21	Inter-grupos	1	9,545	,004
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE22	Inter-grupos	1	9,201	,004
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE31	Inter-grupos	1	8,587	,005
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE32	Inter-grupos	1	1,407	,242
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE41	Inter-grupos	1	0,074	,787
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE42	Inter-grupos	1	8,59	,005
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE51	Inter-grupos	1	15,273	,000
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE52	Inter-grupos	1	8,320	,006
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE61	Inter-grupos	1	8,816	,005
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE62	Inter-grupos	1	8,737	,005
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE71	Inter-grupos	1	4,472	,040
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE72	Inter-grupos	1	8,372	,006
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE81	Inter-grupos	1	8,266	,006
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE82	Inter-grupos	1	6,076	,018
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE91	Inter-grupos	1	,934	,339
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE92	Inter-grupos	1	14,531	,000
	Intra-grupos	42		
	Total	43		
EE101	Inter-grupos	1	5,293	,27
	Intra-grupos	41		
	Total	42		

	Total	42		
EE102	Inter-grupos	1	,409	,526
	Intra-grupos	41		
	Total	42		

Tabla nº 4. ANOVA DE LOS GRUPOS 1º ESO A y 1º ESO C (postest).

ANOVA DE UN FACTOR: CURSO 2º A Y 2º C**Descriptivos**

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
E11	experimental	4,07	1,163	3,42	4,71	1	5
	control	2,41	,870	1,96	2,86	1	4
E12	experimental	3,33	1,397	2,56	4,11	1	5
	control	4,29	,849	3,86	4,73	2	5
E21	experimental	4,13	,990	3,58	4,68	2	5
	control	3,24	,831	2,81	3,66	2	5
E22	experimental	4,27	,884	3,78	4,76	2	5
	control	3,18	,883	2,72	3,63	2	5
E31	experimental	3,87	,516	3,58	4,15	3	5
	control	3,88	,928	3,41	4,36	2	5
E32	experimental	4,00	,318	3,79	4,21	3	5
	control	3,18	1,074	2,62	3,73	2	5
E41	experimental	4,20	,775	3,77	4,63	3	5
	control	3,59	1,121	3,01	4,16	2	5
E42	experimental	3,60	1,056	3,02	4,18	1	5
	control	2,53	1,179	1,92	3,14	1	5
E51	experimental	4,50	,760	4,06	4,94	3	5
	control	2,76	1,091	2,20	3,33	1	4
E52	experimental	3,79	1,188	3,10	4,47	1	5
	control	2,06	,966	1,56	2,56	1	4
E61	experimental	4,43	,852	3,94	4,92	3	5
	control	3,12	1,317	2,44	3,79	1	5
E62	experimental	3,29	1,139	2,63	3,94	1	5
	control	2,82	1,380	2,11	3,53	1	5
E71	experimental	3,57	1,089	2,94	4,20	2	5
	control	2,53	,717	2,16	2,90	1	4
E72	experimental	4,00	1,177	3,32	4,68	1	5
	control	2,35	,786	1,95	2,76	1	4
E81	experimental	3,21	1,477	2,36	4,07	1	5
	control	2,71	1,105	2,14	3,27	1	4
E82	experimental	3,50	1,454	2,66	4,34	1	5
	control	2,71	1,047	2,17	3,24	1	4
E91	experimental	3,71	1,326	2,95	4,48	1	5
	control	3,00	1,061	2,45	3,55	2	5
E92	experimental	4,00	1,038	3,40	4,60	1	5
	control	3,12	1,219	2,49	3,74	1	5
E101	experimental	4,00	,877	3,49	4,51	3	5
	control	3,53	,717	3,16	3,90	2	5
E102	experimental	3,93	,730	3,51	4,35	3	5
	control	3,82	,883	3,37	4,28	3	5

Tabla nº 5. ANOVA de un factor resultados pretest del grupo 2º ESO A y 2º ESO C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
EE11	experimental	4,27	,799	3,82	4,71	3	5
	control	3,59	,618	3,27	3,91	2	4
EE12	experimental	3,40	1,242	2,71	4,09	1	5
	control	3,35	,606	3,04	3,66	3	5
EE21	experimental	4,47	,516	4,18	4,75	4	5
	control	3,47	,514	3,21	3,74	3	4
EE22	experimental	4,40	,632	4,05	4,75	3	5
	control	3,12	,697	2,76	3,48	2	5
EE31	experimental	3,87		3,15	4,59	1	5
	control	3,47	3,668	3,06	3,88	2	5
EE32	experimental	4,40	,632	4,05	4,75	3	5
	control	3,18	1,074	2,62	3,73	2	5
EE41	experimental	4,40	,632	4,05	4,75	3	5
	control	3,41	,712	3,05	3,78	3	5
EE42	experimental	4,13	,743	3,72	4,54	3	5
	control	3,41	,795	3,00	3,82	2	5
EE51	experimental	4,57	,646	4,20	4,94	3	5
	control	3,41	,618	3,09	3,73	2	4
EE52	experimental	4,07	,997	3,50	4,65	2	5
	control	3,24	1,033	2,70	3,77	1	5
EE61	experimental	4,50	,519	4,20	4,80	4	5
	control	3,47	,717	3,10	3,84	2	5
EE62	experimental	4,07	1,141	3,41	4,73	1	5
	control	2,88	,993	2,37	3,39	1	4
EE71	experimental	4,43	,646	4,06	4,80	3	5
	control	3,00	,354	2,82	3,18	2	4
EE72	experimental	4,21	,579	3,88	4,55	3	5
	control	3,29	1,047	2,76	3,83	1	5
EE81	experimental	3,86	1,099	3,22	4,49	1	5
	control	2,82	,951	2,33	3,31	1	4
EE82	experimental	4,07	,829	3,59	4,55	3	5
	control	2,94	,966	2,44	3,44	1	4
EE91	experimental	4,14	,770	3,70	4,59	3	5
	control	2,71	,849	2,27	3,14	1	4
EE92	experimental	4,07	,616	3,72	4,43	3	5
	control	2,71	1,047	2,17	3,24	1	4
EE101	experimental	4,57	,646	4,20	4,94	3	5
	control	2,65	1,057	2,10	3,19	1	4
EE102	experimental	4,71	,469	4,44	4,98	4	5
	control	2,29	,920	1,82	2,77	1	4

Tabla nº 6. ANOVA de un factor resultados postest del grupo 2º ESO A y 2º ESO C

		gl	F	Sig.
E11	Inter-grupos	1	21,085	,000
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E12	Inter-grupos	1	5,678	,024
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E21	Inter-grupos	1	7,777	,009
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E22	Inter-grupos	1	12,140	,002
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E31	Inter-grupos	1	,003	,954
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E32	Inter-grupos	1	7,920	,009
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E41	Inter-grupos	1	3,137	,087
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E42	Inter-grupos	1	7,242	,012
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
E51	Inter-grupos	1	25,244	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E52	Inter-grupos	1	19,940	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E61	Inter-grupos	1	10,287	,003
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E62	Inter-grupos	1	1,005	,324
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E71	Inter-grupos	1	10,216	,003
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E72	Inter-grupos	1	21,662	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E81	Inter-grupos	1	1,202	,282
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E82	Inter-grupos	1	3,118	,088
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E91	Inter-grupos	1	2,780	,106
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E92	Inter-grupos	1	4,590	,041
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
E101	Inter-grupos	1	2,704	,111
	Intra-grupos	29		

	Total	30		
E102	Inter-grupos	1	,127	,725
	Intra-grupos	29		
	Total	30		

Tabla nº 7. ANOVA DE LOS GRUPOS 2º A Y 2º C (pretest)

		gl	F	Sig.
EE11	Inter-grupos	1	7,311	,011
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE12	Inter-grupos	1	,019	,891
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE21	Inter-grupos	1	29,766	,000
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE22	Inter-grupos	1	29,415	,000
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE31	Inter-grupos	1	1,104	,302
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE32	Inter-grupos	1	14,868	,001
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE41	Inter-grupos	1	17,020	,000
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE42	Inter-grupos	1	6,973	,013
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE51	Inter-grupos	1	25,932	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE52	Inter-grupos	1	5,191	,030
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE61	Inter-grupos	1	20,105	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE62	Inter-grupos	1	9,629	,004
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE71	Inter-grupos	1	61,166	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE72	Inter-grupos	1	8,613	,006
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE81	Inter-grupos	1	7,880	,009
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE82	Inter-grupos	1	11,916	,002
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE91	Inter-grupos	1	23,890	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE92	Inter-grupos	1	18,487	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		
EE101	Inter-grupos	1	35,370	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		

	Total	30		
EE102	Inter-grupos	1	79,582	,000
	Intra-grupos	29		
	Total	30		

Tabla nº 8. ANOVA DE LOS GRUPOS 2º ESO A Y 2º ESO C (postest)

ANOVA DE UN FACTOR: CURSO 3º A Y 3º C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
E11	experimental	3,14	,833	2,82	3,45	2	5
	control	3,00	,667	2,52	3,48	2	4
E12	experimental	2,76	1,091	2,34	3,17	1	5
	control	3,10	1,197	2,24	3,96	1	5
E21	experimental	2,72	1,066	2,32	3,13	1	5
	control	2,50	,972	1,80	3,20	2	5
E22	experimental	2,97	,865	2,64	3,29	2	5
	control	3,10	1,287	2,18	4,02	1	5
E31	experimental	2,97	1,052	2,57	3,37	1	5
	control	2,80	,919	2,14	3,46	2	5
E32	experimental	3,41	1,053	3,01	3,81	2	5
	control	3,10	,876	2,46	3,73	2	5
E41	experimental	2,59	,946	2,23	2,95	1	4
	control	2,60	1,075	1,83	3,37	1	5
E42	experimental	3,34	,814	3,04	3,65	2	5
	control	2,80	,919	2,14	3,46	2	4
E51	experimental	3,24	,786	2,94	3,54	2	5
	control	3,90	1,370	2,92	4,88	1	5
E52	experimental	3,24	,872	2,91	3,57	2	5
	control	3,30	1,160	2,47	4,13	1	5
E61	experimental	2,69	1,004	2,31	3,07	1	5
	control	2,50	1,080	1,73	3,27	1	5
E62	experimental	2,97	,906	2,62	3,31	2	5
	control	3,00	,816	2,42	3,58	2	4
E71	experimental	2,83	,928	2,47	3,18	1	5
	control	2,90	,994	2,19	3,61	1	4
E72	experimental	2,45	1,152	2,01	2,89	1	5
	control	2,60	1,350	1,63	3,57	1	4
E81	experimental	2,79	1,048	2,39	3,19	1	5
	control	2,60	1,174	1,76	3,44	1	5
E82	experimental	3,34	,936	2,99	3,70	2	5
	control	3,50	1,179	2,66	4,34	2	5
E91	experimental	2,83	,848	2,51	3,15	1	5
	control	2,70	1,059	1,94	3,46	1	5
E92	experimental	3,17	,805	2,87	3,48	1	5
	control	3,10	1,287	2,18	4,02	1	5

Tabla nº 9. ANOVA de un factor resultados pretest del grupo 3º ESO A y 3º ESO C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
EE11	experimental	3,36	,727	3,04	3,69	2	5
	control	3,10	1,287	2,18	4,02	2	5
EE12	experimental	3,09	1,151	2,58	3,60	1	5
	control	2,10	1,101	1,31	2,89	1	4
EE21	experimental	3,18	1,006	2,74	3,63	1	5
	control	3,00	1,247	2,11	3,89	1	5
EE22	experimental	2,77	,813	2,41	3,13	1	4
	control	2,50	,972	1,80	3,20	1	4
EE31	experimental	3,05	1,090	2,56	3,53	1	5
	control	2,50	1,269	1,59	3,41	1	5
EE32	experimental	3,59	,908	3,19	3,99	2	5
	control	3,50	1,179	2,66	4,34	2	5
EE41	experimental	2,91	,971	2,48	3,34	1	5
	control	3,20	1,135	2,39	4,01	2	5
EE42	experimental	3,50	,859	3,12	3,88	2	5
	control	3,40	,966	2,71	4,09	2	5
EE51	experimental	3,68	,716	3,36	4,00	2	5
	control	3,20	1,033	2,46	3,94	2	5
EE52	experimental	3,73	,827	3,36	4,09	2	5
	control	3,50	,850	2,89	4,11	2	5
EE61	experimental	2,95	,899	2,56	3,35	1	5
	control	2,40	,699	1,90	2,90	1	3
EE62	experimental	3,14	1,037	2,68	3,60	1	5
	control	3,80	1,229	2,92	4,68	2	5
EE71	experimental	3,09	,811	2,73	3,45	2	5
	control	3,20	,919	2,54	3,86	2	5
EE72	experimental	3,27	,985	2,84	3,71	2	5
	control	3,00	1,414	1,99	4,01	1	5
EE81	experimental	3,14	,774	2,79	3,48	2	5
	control	3,00	1,247	2,11	3,89	1	5
EE82	experimental	3,68	,945	3,26	4,10	2	5
	control	3,10	1,197	2,24	3,96	1	5
EE91	experimental	3,36	1,002	2,92	3,81	2	5
	control	2,80	1,033	2,06	3,54	1	4
EE92	experimental	3,64	,953	3,21	4,06	2	5
	control	3,30	,823	2,71	3,89	1	4

Tabla nº 10. ANOVA de un factor resultados postest del grupo 3º ESO A y 3º ESO C

		gl	F	Sig.
E11	Inter-grupos	1	,223	,639
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E12	Inter-grupos	1	,694	,410
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E21	Inter-grupos	1	,343	,562
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E22	Inter-grupos	1	,139	,712
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E31	Inter-grupos	1	,195	,661
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E32	Inter-grupos	1	,714	,404
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E41	Inter-grupos	1	,001	,970
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E42	Inter-grupos	1	3,123	,085
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E51	Inter-grupos	1	3,489	,070
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E52	Inter-grupos	1	,028	,867
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E61	Inter-grupos	1	,256	,616
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E62	Inter-grupos	1	,011	,916
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E71	Inter-grupos	1	,044	,836
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E72	Inter-grupos	1	,118	,733
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E81	Inter-grupos	1	,238	,629
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E82	Inter-grupos	1	,179	,675
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E91	Inter-grupos	1	,148	,703
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E92	Inter-grupos	1	,044	,836
	Intra-grupos	37		
	Total	38		

Tabla nº 11. ANOVA DE LOS GRUPOS 3ºESO A Y 3º ESO C (pretest)

		gl	F	Sig.
EE11	Inter-grupos	1	,552	,463
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE12	Inter-grupos	1	5,231	,029
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE21	Inter-grupos	1	,193	,663
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE22	Inter-grupos	1	0,686	,414
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE31	Inter-grupos	1	1,555	,222
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE32	Inter-grupos	1	,057	,813
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE41	Inter-grupos	1	,556	,462
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE42	Inter-grupos	1	,086	,771
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE51	Inter-grupos	1	2,350	,136
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE52	Inter-grupos	1	,511	,480
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE61	Inter-grupos	1	2,970	,095
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE62	Inter-grupos	1	2,510	,124
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE71	Inter-grupos	1	,115	,737
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE72	Inter-grupos	1	,400	,532
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE81	Inter-grupos	1	,144	,707
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE82	Inter-grupos	1	2,204	,148
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE91	Inter-grupos	1	2,135	,154
	Intra-grupos	30		
	Total	31		
EE92	Inter-grupos	1	,926	,344
	Intra-grupos	30		
	Total	31		

Tabla nº 12. ANOVA DE LOS GRUPOS 3º ESO A Y 3º ESO C(postest)

ANOVA DE UN FACTOR: CURSO 3º B Y 3º C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
E11	experimental	3,07	,781	2,77	3,38	2	5
	control	3,00	,667	2,52	3,48	2	4
E12	experimental	2,52	,580	2,29	2,75	2	4
	control	3,10	1,197	2,24	3,96	1	5
E21	experimental	2,15	1,064	1,73	2,57	1	4
	control	2,50	,972	1,80	3,20	2	5
E22	experimental	3,11	1,050	2,70	3,53	1	5
	control	3,10	1,287	2,18	4,02	1	5
E31	experimental	2,44	,934	2,08	2,81	1	5
	control	2,80	,919	2,14	3,46	2	5
E32	experimental	3,15	,770	2,84	3,45	1	4
	control	3,10	,876	2,46	3,73	2	5
E41	experimental	1,56	,751	1,26	1,85	1	4
	control	2,60	1,075	1,83	3,37	1	5
E42	experimental	2,96	,808	2,64	3,28	1	4
	control	2,80	,919	2,14	3,46	2	4
E51	experimental	3,81	,622	3,57	4,06	3	5
	control	3,90	1,370	2,92	4,88	1	5
E52	experimental	3,56	,751	3,26	3,85	2	5
	control	3,30	1,160	2,47	4,13	1	5
E61	experimental	2,78	,698	2,50	3,05	2	4
	control	2,50	1,080	1,73	3,27	1	5
E62	experimental	2,63	,949	2,32	2,94	1	4
	control	3,00	,816	2,42	3,58	2	4
E71	experimental	3,15	,949	2,77	3,52	1	5
	control	2,90	,994	2,19	3,61	1	4
E72	experimental	2,22	1,050	1,81	2,64	1	4
	control	2,60	1,350	1,63	3,57	1	4
E81	experimental	2,93	1,072	2,50	3,35	2	5
	control	2,60	1,174	1,76	3,44	1	5
E82	experimental	2,85	,818	2,53	3,18	1	4
	control	3,50	1,179	2,66	4,34	2	5
E91	experimental	2,43	,938	1,89	2,97	1	4
	control	2,70	1,059	1,94	3,46	1	5
E92	experimental	3,19	,834	2,86	3,52	2	5
	control	3,10	1,287	2,18	4,02	1	5

Tabla nº 13. ANOVA de un factor resultados pretest del grupo 3º ESO B y 3º ESO C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
EE11	experimental	3,54	,588	3,29	3,79	2	4
	control	3,10	1,287	2,18	4,02	2	5
EE12	experimental	3,00	,978	2,59	3,41	1	5
	control	2,10	1,101	1,31	2,89	1	4
EE21	experimental	3,21	1,021	2,78	3,64	1	5
	control	3,00	1,247	2,11	3,89	1	5
EE22	experimental	3,50	,933	3,11	3,89	1	4
	control	2,50	,972	1,80	3,20	1	4
EE31	experimental	3,29	,624	3,03	3,53	2	5
	control	2,50	1,269	1,59	3,41	1	5
EE32	experimental	3,54	,721	3,24	3,85	2	5
	control	3,50	1,179	2,66	4,34	2	5
EE41	experimental	3,42	,654	3,14	3,69	2	4
	control	3,20	1,135	2,39	4,01	2	5
EE42	experimental	3,50	,659	3,22	3,78	3	5
	control	3,40	,966	2,71	4,09	2	5
EE51	experimental	3,67	,565	3,43	3,91	3	5
	control	3,20	1,033	2,46	3,94	2	5
EE52	experimental	3,50	,885	3,13	3,87	2	5
	control	3,50	,850	2,89	4,11	2	5
EE61	experimental	3,33	,761	3,01	3,65	2	4
	control	2,40	,699	1,90	2,90	1	3
EE62	experimental	3,67	,702	3,37	3,96	3	5
	control	3,80	1,229	2,92	4,68	2	5
EE71	experimental	3,50	,590	3,25	3,75	2	4
	control	3,20	,919	2,54	3,86	2	5
EE72	experimental	3,46	,588	3,21	3,71	3	5
	control	3,00	1,414	1,99	4,01	1	5
EE81	experimental	3,29	,859	2,93	3,65	1	5
	control	3,00	1,247	2,11	3,89	1	5
EE82	experimental	3,58	,776	3,26	3,91	1	5
	control	3,10	1,197	2,24	3,96	1	5
EE91	experimental	3,50	,659	3,22	3,78	2	5
	control	2,80	1,033	2,06	3,54	1	4
EE92	experimental	3,46	,658	3,18	3,74	2	4
	control	3,30	,823	2,71	3,89	1	4

Tabla nº 14. ANOVA de un factor resultados posttest del grupo 3º ESO B y 3º ESO C

		gl	F	Sig.
E11	Inter-grupos	1	,071	,792
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E12	Inter-grupos	1	3,991	,054
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E21	Inter-grupos	1	,834	,367
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E22	Inter-grupos	1	,001	,979
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E31	Inter-grupos	1	1,067	,309
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E32	Inter-grupos	1	,027	,872
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E41	Inter-grupos	1	11,115	,002
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E42	Inter-grupos	1	,276	,603
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E51	Inter-grupos	1	,069	,795
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E52	Inter-grupos	1	,623	,435
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E61	Inter-grupos	1	,851	,363
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E62	Inter-grupos	1	1,571	,218
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E71	Inter-grupos	1	,487	,490
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E72	Inter-grupos	1	,809	,375
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E81	Inter-grupos	1	,642	,428
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E82	Inter-grupos	1	3,588	,067
	Intra-grupos	35		
	Total	36		
E91	Inter-grupos	1	,439	,514
	Intra-grupos	22		
	Total	23		
E92	Inter-grupos	1	,056	,814
	Intra-grupos	35		
	Total	36		

Tabla nº 15. ANOVA DE LOS GRUPOS 3º ESO B Y 3º ESO C (pretest)

		gl	F	Sig.
EE11	Inter-grupos	1	1,928	,175
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE12	Inter-grupos	1	5,561	,025
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE21	Inter-grupos	1	,258	,615
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE22	Inter-grupos	1	7,926	,008
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE31	Inter-grupos	1	6,035	,020
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE32	Inter-grupos	1	,016	,900
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE41	Inter-grupos	1	,495	,487
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE42	Inter-grupos	1	,123	,728
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE51	Inter-grupos	1	2,905	,098
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE52	Inter-grupos	1	,000	1,000
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE61	Inter-grupos	1	11,096	,002
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE62	Inter-grupos	1	,161	,691
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE71	Inter-grupos	1	1,303	,262
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE72	Inter-grupos	1	1,828	,186
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE81	Inter-grupos	1	,621	,437
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE82	Inter-grupos	1	1,974	,170
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE91	Inter-grupos	1	5,647	,024
	Intra-grupos	32		
	Total	33		
EE92	Inter-grupos	1	,353	,557
	Intra-grupos	32		
	Total	33		

Tabla nº 16. ANOVA DE LOS GRUPOS 3º ESO B Y 3º ESO C (postest)

ANOVA DE UN FACTOR: CURSO 4º C Y 4º A

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
E11	experimental	2,52	,981	2,08	2,97	1	4
	control	3,43	1,158	2,76	4,10	2	5
E12	experimental	1,24	,539	,99	1,48	1	3
	control	1,71	,611	1,36	2,07	1	3
E21	experimental	3,05	1,024	2,58	3,51	1	5
	control	3,50	,650	3,12	3,88	2	4
E22	experimental	3,38	1,161	2,85	3,91	1	5
	control	4,43	1,089	3,80	5,06	2	5
E31	experimental	1,67	1,065	1,18	2,15	1	5
	control	2,29	1,204	1,59	2,98	1	5
E32	experimental	3,48	1,167	2,94	4,01	1	5
	control	3,07	,917	2,54	3,60	1	4
E41	experimental	2,42	1,261	1,81	3,03	1	5
	control	4,36	,917	3,82	4,89	2	5
E42	experimental	3,37	1,065	2,86	3,88	2	5
	control	4,21	,802	3,75	4,68	3	5
E51	experimental	3,90	,944	3,48	4,33	2	5
	control	4,86	,363	4,65	5,07	4	5
E52	experimental	4,19	1,030	3,72	4,66	2	5
	control	4,64	,745	4,21	5,07	3	5
E61	experimental	2,86	1,153	2,33	3,38	1	5
	control	4,14	,949	3,59	4,69	2	5
E62	experimental	3,19	,981	2,74	3,64	2	5
	control	4,36	,929	3,82	4,89	2	5
E71	experimental	2,81	1,078	2,32	3,30	1	5
	control	3,86	1,167	3,18	4,53	1	5
E72	experimental	2,81	1,209	2,26	3,36	1	5
	control	3,86	1,562	2,24	4,04	1	5
E81	experimental	3,90	1,221	3,35	4,46	1	5
	control	3,79	,975	3,22	4,35	2	5
E82	experimental	2,86	1,315	2,26	3,46	1	5
	control	3,79	1,369	3,00	4,58	2	5
E91	experimental	3,38	1,244	2,81	3,95	1	5
	control	4,07	,917	3,54	4,60	3	5
E92	experimental	3,62	1,244	3,05	4,19	2	5
	control	4,21	1,051	3,61	4,82	2	5

Tabla nº 17. ANOVA de un factor resultados pretest del grupo 4º ESO A y 4º ESO C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
EE11	experimental	3,61	,583	3,36	3,86	3	5
	control	3,46	1,198	2,74	4,19	2	5
EE12	experimental	3,30	,926	2,90	3,70	1	5
	control	2,92	,862	2,40	3,44	1	4
EE21	experimental	3,57	,945	3,16	3,97	2	5
	control	3,54	1,450	2,66	4,41	1	5
EE22	experimental	2,96	1,186	2,44	3,47	1	5
	control	3,38	1,387	2,55	4,22	1	5
EE31	experimental	3,04	1,065	2,58	3,50	1	5
	control	2,69	,947	2,12	3,26	1	4
EE32	experimental	3,52	,790	3,18	3,86	1	5
	control	3,08	1,382	2,24	3,91	1	5
EE41	experimental	3,48	,790	3,14	3,82	2	5
	control	3,38	1,261	2,62	4,15	1	5
EE42	experimental	4,09	,668	3,80	4,38	3	5
	control	3,62	1,325	2,81	4,42	1	5
EE51	experimental	4,09	,733	3,77	4,40	3	5
	control	3,92	,862	3,40	4,44	3	5
EE52	experimental	3,91	,733	3,60	4,23	2	5
	control	3,85	,987	3,25	4,44	2	5
EE61	experimental	3,04	1,147	2,55	3,54	1	5
	control	3,23	1,423	2,37	4,09	1	5
EE62	experimental	3,83	,984	3,40	4,25	1	5
	control	3,23	1,092	2,57	3,89	2	5
EE71	experimental	3,65	,832	3,29	4,01	2	5
	control	3,31	1,316	2,51	4,10	1	5
EE72	experimental	3,74	,810	3,39	4,09	2	5
	control	3,15	1,281	2,38	3,93	1	5
EE81	experimental	3,57	1,080	3,10	4,03	1	5
	control	3,46	1,198	2,74	4,19	1	5
EE82	experimental	4,00	,798	3,66	4,34	3	5
	control	4,08	1,188	3,36	4,79	2	5
EE91	experimental	3,74	,752	3,41	4,06	3	5
	control	3,69	1,316	2,90	4,49	1	4
EE92	experimental	3,91	,793	3,57	4,26	2	5
	control	4,00	1,291	3,22	4,78	1	5

Tabla nº 18. ANOVA de un factor resultados postest del grupo 4º ESO A y 4º ESO C

		gl	F	Sig.
E11	Inter-grupos	1	6,189	,018
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E12	Inter-grupos	1	5,893	,021
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E21	Inter-grupos	1	2,145	,153
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E22	Inter-grupos	1	7,178	,011
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E31	Inter-grupos	1	2,558	,119
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E32	Inter-grupos	1	1,190	,283
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E41	Inter-grupos	1	23,507	,000
	Intra-grupos	31		
	Total	32		
E42	Inter-grupos	1	6,213	,018
	Intra-grupos	31		
	Total	32		
E51	Inter-grupos	1	12,878	,001
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E52	Inter-grupos	1	1,994	,167
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E61	Inter-grupos	1	11,969	,002
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E62	Inter-grupos	1	12,390	,001
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E71	Inter-grupos	1	7,429	,010
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E72	Inter-grupos	1	0,505	,482
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E81	Inter-grupos	1	93	762
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E82	Inter-grupos	1	4056	52
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E91	Inter-grupos	1	3156	,085
	Intra-grupos	33		
	Total	34		
E92	Inter-grupos	1	2168	,150
	Intra-grupos	33		
	Total	34		

Tabla nº 19. ANOVA DE LOS GRUPOS 4º ESO C Y 4º ESO A (pretes)

		gl	F	Sig.
EE11	Inter-grupos	1	,247	,622
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE12	Inter-grupos	1	1,477	,233
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE21	Inter-grupos	1	,005	,947
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE22	Inter-grupos	1	,958	,335
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE31	Inter-grupos	1	,975	,330
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE32	Inter-grupos	1	1,524	,225
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE41	Inter-grupos	1	,075	,785
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE42	Inter-grupos	1	2,032	0,163
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE51	Inter-grupos	1	,366	,549
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE52	Inter-grupos	1	,054	,818
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE61	Inter-grupos	1	,186	,669
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE62	Inter-grupos	1	2,810	,103
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE71	Inter-grupos	1	,931	,341
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE72	Inter-grupos	1	2,835	,101
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE81	Inter-grupos	1	,071	,792
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE82	Inter-grupos	1	,054	,818
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE91	Inter-grupos	1	,019	,892
	Intra-grupos	34		
	Total	35		
EE92	Inter-grupos	1	,063	,803
	Intra-grupos	34		
	Total	35		

Tabla nº 20. ANOVA DE LOS GRUPOS 4º ESO C Y 4º ESO A (postest)

ANOVA DE UN FACTOR: Modulo IV CURSO 3º B Y 3º C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
E11	experimental control	3,45 3,47	,858 ,800	3,07 3,06	3,83 3,88	2 2	5 5
E12	experimental control	3,36 3,65	,658 ,862	3,07 3,20	3,66 4,09	2 2	5 5
E21	experimental control	2,23 3,00	,685 ,791	1,92 2,59	2,53 3,41	1 2	4 4
E22	experimental control	2,64 3,00	,902 ,791	2,24 2,59	3,04 3,41	2 2	5 4
E31	experimental control	1,91 2,12	,750 ,600	1,58 1,81	2,24 2,43	1 1	3 3
E32	experimental control	1,95 2,29	,785 1,160	1,61 1,70	2,30 2,89	1 1	3 5
E41	experimental control	2,45 2,71	,800 ,985	2,10 2,20	2,81 3,21	1 1	4 5
E42	experimental control	2,36 2,94	,848 ,966	1,99 2,44	2,74 3,44	1 2	3 5
E51	experimental control	1,86 2,53	,710 ,874	1,55 2,08	2,18 2,98	1 1	3 5
E52	experimental control	1,82 2,71	,853 1,047	1,44 2,17	2,20 3,24	1 1	3 5
E61	experimental control	2,27 3,00	,827 ,707	1,91 2,64	2,64 3,36	1 2	3 4
E62	experimental control	2,55 3,41	,858 ,939	2,17 2,93	2,93 3,89	1 2	4 5
E71	experimental control	3,00 3,24	,837 ,970	2,62 2,74	3,38 3,73	2 2	5 5
E72	experimental control	2,90 2,94	,700 1,144	2,59 2,35	3,22 3,53	2 1	4 5
E81	experimental control	3,32 3,41	,839 ,712	2,95 3,05	3,69 3,78	2 2	5 5
E82	experimental control	2,50 3,06	,673 ,556	2,20 2,77	2,80 3,34	1 2	3 4
E91	experimental control	2,95 3,59	1,046 1,004	2,49 3,07	3,42 4,10	1 2	5 5
E92	experimental control	2,64 3,18	,902 ,809	2,24 2,76	3,04 3,59	1 2	5 5
E101	experimental control	3,23 3,71	,922 ,849	2,82 3,27	3,64 4,14	2 2	5 5
E102	experimental control	2,77 3,35	,869 ,996	2,39 2,84	3,16 3,87	1 2	5 5
E111	experimental control	2,23 2,76	,685 ,752	1,92 2,38	2,53 3,15	1 2	4 4
E112	experimental control	3,09 3,71	,921 ,686	2,68 3,35	3,50 4,06	1 2	5 5
E121	experimental control	2,41 2,24	,796 1,033	2,06 1,70	2,76 2,77	1 1	4 4
E122	experimental control	3,27 2,88	,703 1,111	2,96 2,31	3,58 3,45	2 1	5 5

Tabla nº 21. ANOVA de un factor resultados pretest del grupo 3º ESO B y 3º ESO C

		Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza para la media al 95 %		Mínimo	Máximo
				Límite inferior	Límite Superior		
EE11	experimental control	3,85 3,76	,813 ,664	3,47 3,42	4,23 4,11	2 3	5 5
EE12	experimental control	4,05 3,59	,759 ,712	3,69 3,22	4,41 3,95	2 2	5 5
EE21	experimental control	3,60 3,18	,883 ,728	3,19 2,80	4,01 3,55	2 2	5 5
EE22	experimental control	3,70 3,06	,733 ,827	3,36 2,63	4,04 3,48	3 2	5 5
EE31	experimental control	3,60 2,71	,754 ,920	3,25 2,23	3,95 3,18	3 1	5 5
EE32	experimental control	3,35 3,00	,813 1,173	2,97 2,40	3,73 3,60	2 1	5 5
EE41	experimental control	3,80 3,24	,768 ,970	3,44 2,74	4,16 3,73	3 1	5 5
EE42	experimental control	3,80 3,18	,768 ,883	3,44 2,72	4,16 3,63	3 2	5 4
EE51	experimental control	3,65 3,06	,813 ,748	3,27 2,67	4,03 3,44	3 1	5 4
EE52	experimental control	3,65 3,24	,875 ,903	3,24 2,77	4,06 3,70	2 2	5 5
EE61	experimental control	3,60 3,47	,681 ,717	3,28 3,10	3,92 3,84	2 2	5 5
EE62	experimental control	3,50 4,00	,688 ,707	3,18 3,64	3,82 4,36	2 3	5 5
EE71	experimental control	3,70 3,76	,733 ,752	3,36 3,38	4,04 4,15	2 3	5 5
EE72	experimental control	3,50 3,18	,889 ,728	3,08 2,80	3,92 3,55	1 2	5 4
EE81	experimental control	3,55 3,82	,686 ,809	3,23 3,41	3,87 4,24	2 2	5 5
EE82	experimental control	3,40 3,18	,681 ,636	3,08 2,85	3,72 3,50	2 2	5 4
EE91	experimental control	3,55 3,65	,826 ,931	3,16 3,17	3,94 4,13	2 2	5 5
EE92	experimental control	3,40 3,18	,598 ,951	3,12 2,69	3,68 3,67	3 2	5 5
EE101	experimental control	3,50 3,76	,607 ,831	3,22 3,34	3,78 4,19	2 3	4 5
EE102	experimental control	3,40 3,47	,754 1,125	3,05 2,89	3,75 4,05	2 2	5 5
EE111	experimental control	3,85 3,18	,671 ,883	3,54 2,72	4,16 3,63	3 2	5 5
EE112	experimental control	3,45 3,47	,887 ,943	3,03 2,99	3,87 3,96	2 2	5 5
EE121	experimental control	3,60 3,00	1,046 ,866	3,11 2,55	4,09 3,45	1 2	5 5
EE122	experimental control	3,85 3,06	,813 1,029	3,47 2,53	4,23 3,59	3 1	5 5
EE131	experimental control	3,94 3,29	,899 ,985	3,48 2,79	4,40 3,80	2 1	5 5
EE132	experimental control	3,59 3,47	,939 1,281	3,11 2,81	4,07 4,13	1 1	5 5

Tabla nº 22. ANOVA de un factor resultados postest del grupo 3º ESO B y 3º ESO C

		gl	F	Sig.
E11	Inter-grupos	1	,004	,953
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E12	Inter-grupos	1	1,359	,251
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E21	Inter-grupos	1	10,666	,002
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E22	Inter-grupos	1	1,732	,196
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E31	Inter-grupos	1	,878	,355
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E32	Inter-grupos	1	1,186	,283
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E41	Inter-grupos	1	,773	,385
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E42	Inter-grupos	1	3,941	,055
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E51	Inter-grupos	1	6,890	,013
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E52	Inter-grupos	1	8,524	,006
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E61	Inter-grupos	1	8,392	,006
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E62	Inter-grupos	1	9,005	,005
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E71	Inter-grupos	1	,644	,427
	Intra-grupos	36		
	Total	37		
E72	Inter-grupos	1	,015	,905
	Intra-grupos	36		
	Total	37		
E81	Inter-grupos	1	,136	,715
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E82	Inter-grupos	1	7,673	,009
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E91	Inter-grupos	1	3,647	,064
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E92	Inter-grupos	1	3,755	,060
	Intra-grupos	37		
	Total	38		
E101	Inter-grupos	1	2,765	,105
	Intra-grupos	37		

E102	Total	38		
	Inter-grupos	1	3,763	,060
	Intra-grupos	37		
E111	Total	38		
	Inter-grupos	1	5,416	,026
	Intra-grupos	37		
E112	Total	38		
	Inter-grupos	1	5,294	,027
	Intra-grupos	37		
E121	Total	38		
	Inter-grupos	1	,353	,556
	Intra-grupos	37		
E122	Total	38		
	Inter-grupos	1	1,795	,189
	Intra-grupos	37		
	Total	38		

Tabla nº 23. ANOVA DE UN FACTOR DE LOS GRUPOS 3º ESO B Y 3º ESO C(pretest)

		gl	F	Sig.
EE11	Inter-grupos	1	,119	,732
	Intra-grupos	35		
EE12	Total Inter-grupos	36	3,597	,066
	Intra-grupos	35		
EE21	Total Inter-grupos	36	2,479	,124
	Intra-grupos	35		
EE22	Total Inter-grupos	36	6,254	,017
	Intra-grupos	35		
EE31	Total Inter-grupos	36	10,568	,003
	Intra-grupos	35		
EE32	Total Inter-grupos	36	1,140	,293
	Intra-grupos	35		
EE41	Total Inter-grupos	36	3,906	,056
	Intra-grupos	35		
EE42	Total Inter-grupos	36	5,283	,028
	Intra-grupos	35		
EE51	Total Inter-grupos	36	5,230	,028
	Intra-grupos	35		
EE52	Total Inter-grupos	36	2,003	,166
	Intra-grupos	35		
EE61	Total Inter-grupos	36	,316	,577
	Intra-grupos	35		
EE62	Total Inter-grupos	36	4,730	,036
	Intra-grupos	35		
EE71	Total Inter-grupos	36	,070	,793
	Intra-grupos	35		
EE72	Total Inter-grupos	36	1,434	,239
	Intra-grupos	35		
EE81	Total Inter-grupos	36	1,239	,273
	Intra-grupos	35		
EE82	Total Inter-grupos	36	1,052	,312
	Intra-grupos	35		
EE91	Total Inter-grupos	36	,113	,739
	Intra-grupos	35		
EE92	Total Inter-grupos	36	,756	,391
	Intra-grupos	35		
EE101	Total Inter-grupos	36	1,248	,272
	Intra-grupos	35		
EE102	Total Inter-grupos	36	,052	,822
	Intra-grupos	35		

EE111	Total	36		
	Inter-grupos	1	6,941	,012
	Intra-grupos	35		
EE112	Total	36		
	Inter-grupos	1	,005	,946
	Intra-grupos	35		
EE121	Total	36		
	Inter-grupos	1	3,530	,069
	Intra-grupos	35		
EE122	Total	36		
	Inter-grupos	1	6,827	,013
	Intra-grupos	35		
EE131	Total	36		
	Inter-grupos	1	4,000	,054
	Intra-grupos	32		
EE132	Total	33		
	Inter-grupos	1	,093	,762
	Intra-grupos	32		
	Total	33		

Tabla nº 24. ANOVA DE UN FACTOR DE LOS GRUPOS 3º ESO B Y 3º ESO C (postest)

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

ÁLVAREZ, M.. y BISQUERRA R. (Coordinadores) (1998). Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona. Praxis.

ÁLVAREZ, M.. (1989). Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria. Barcelona. LCT-II. PPU, S.A.

ÁLVAREZ Manuel y col. (1992). "La orientación vocacional a través del curriculum y de la tutoría". Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años. Barcelona. Greo.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.. (1999). Orientación profesional. Barcelona CEDECS.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1999). La orientación profesional. Manual de Orientación y tutoría. Praxis. V-I p258-263

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1999). Bibliografía de orientación profesional. Manual de Orientación y tutoría. Praxis. V-1 p503-525

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1999). Análisis de los principales programas de orientación. Manual de Orientación y tutoría. Praxis. V-2 p258-293

BAUTISTA, R. y otro. (1992). Orientación e intervención educativa en secundaria. Granada. Aljibe.

BENITO DEL RINCÓN IGEA y colaboradores. (2000). La intervención psicopedagógica en secundaria. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

BISQUERRA, R. (1991). Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona. Boixereeu.

BISQUERRA ALZIRA, R. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Praxis, S.A.

CABRERIZO DIAGO, J. (1998). La atención a la diversidad y el Consejo Orientador en la Reforma. Alcalá. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

CABRERIZO DIAGO, J. (1999). La formulación del Consejo Orientador en la ESO. Alcalá. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. (1983). Psicología y orientación vocacional. Madrid. Marova.

CASTILLO ARREDONDO, S. (1986). Orientación educativa: el consejo orientador al término de la EGB. Madrid. Editorial Cincel.

COLÁS BRAVO, M.P. Y REBOLLO CATALÁN, M^a.A.(1993). Evaluación de programas. Una guía práctica. Sevilla. Editorial: Kronos.

CORTÉS, J. (1974). Psicología vocacional. Biblioteca de psicología y sociología aplicada. Buenos Aires. Paidós

CRUZ MARTÍNEZ, J.M^a. (1997). Evaluación de programas de educación para la carrera. Una investigación sobre el iTQD!. Sevilla. Kronos.

DUPONT, P. (1988). Collaborating with the community: a new challenge for the guidance counsellor. Guidance and counselling.

GARCÍA RAMOS, J.M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Madrid. Editorial: Síntesis.

GARCÍA PASCUAL, E. (1994). Apuntes de evaluación. Zaragoza. Editado: prensa universitaria de Zaragoza.

GENOVARD, C. (1982). Consejo y orientación psicológica. Madrid: UNED.

GORDILLO, M. V. (1996). Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación.. Madrid. Alianza Universidad.

HOYT, K (1977). A primer for career education. Monographs on career education. Washington, DC: Office of education.

JIMÉNEZ, B., BORDES, I. y otros. (1999). Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid. Editorial: Síntesis.

LÓPEZ MOJANO, M.(1999). Ala calida por la evaluación. Madrid. Editorial: Escuela Española.

MAYOR, J. y otros. (1991). Pensamiento e inteligencia. Madrid. Alhambra.

M.E.C. (1987). Proyecto de la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate. Madrid. M.E.C.

M.E.C. (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid. M.E.C.

MONEDERO MOYA, J.J. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa. Granada. Ediciones Aljibe.

MONTANÉ MARIUS MARTÍNEZ, J. (1994). La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional..Barcelona. PPU.

PELLETIER, D. y Bujould, R. (1984).Pour une approche educative en orientation. quebec. Gaetan Marin.

PÉREZ JUSTE, R. Y GARCÍA RAMOS, J..M.(1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid. Ediciones: Rialp.

RAMÓN PÉREZ, M. y DÍAZ LÓPEZ, E.(1992). Curriculum y aprendizaje. Paamplona: ITAKA.

REPETTO TALAVERA, E. y VELAZ, C.(1998). Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas y congresos. Madrid. UNED

REPETTO TALAVERA, E.(1997). "Fundamentos de la orientación"La empatía en el proceso orientador. Madrid.Ediciones: Morata.

REPETTO TALAVERA, E.(2002). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen I "Marco conceptual y metodológico". Madrid. UNED

REPETTO TALAVERA, E.(2003). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen II "Intervenciones psicoedagógicas para el desarrollo del aprendizaje de la carrera y de la persona". Madrid. UNED

RIVAS MARTÍNEZ, F. (1993). Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento. Madrid. Morata.

RIVAS, F. (1995). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid. Síntesis psicológica.

RIVAS MARTÍNEZ, F. (1998). Sistema de asesoramiento vocacional renovado. SAU-R.Valencia. Servicios de Asesoramiento Vocacional y Educativo, S.L.

RODRÍGUEZ MORENO, M^a Luisa.(1991). "Orientación educativa". Barcelona. Editorial: CEAC.

RODRÍGUEZ MORENO, M.. L. (1992). El mundo del trabajo y las funciones del orientador". Fundamentos y propuestas formativas. Barcelona. Barcanova. Temas Universitarios.

RODRÍGUEZ MORENO, M..L. (1998). La orientación profesional. I Teoría. Barcelona. Ariel.

ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1999). Orientaciones para la transmisión de la escuela a la vida activa. Barcelona. Laertes.

SALINAS, D. (2002). ¡Mañana examen!. La evaluación: entre la teoría y la realida. Barcelona. Editorial:Grao.

SALVADOR A Y PEIRÓ J.M. (1986). "La madurez vocacional". Madrid. Alhambra Universidad.

SÁNCHEZ BARRANQUERO, A. y otro. (1992). Aprendo a decidir. Salamanca. Amani ediciones.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1998). Orientación e inserción profesional. Barcelona. Estel.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. y OCAMPO GÓMEZ, C.(2000).Evaluación psicopedagógica y orientación educativa". Barcelona. Estel.

TOLBERT, E.L. (1982). Técnicas de asesoramiento en orientación profesional. Barcelona. OIKOS-Tan.

WATTS, A. (1986). Work experience and schools . Londres: Heineman. Educational Books.

WALTON, J. (1990). Diseño y organización del programa. Madrid: Anaya.

URÍA, F.(1998). El "outplacement". El éxito de la búsqueda de un nuevo empleo. Madrid. Pirámide.

VALDIVIA SÁNCHEZ, C.(1994). "La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial"(CCEAT). Bilbao. Mensajero.

VELAZ DE MEDRANO URETA,C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga. Aljibe.

YELA, M.. Pensamiento e inteligencia.

RESEÑA LEGISLATIVA

- L.O. 5/80, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (B.O.E. 27/6/80).
- L.O. 3/7/85, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (B.O.E. 4/7/85).
- L.O. 1/90, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. de 4/10/90).
- Ley de 20 de Septiembre de 1938, sobre Instrucción Pública: Institutos. (B.O.E. 23/9/38).
- Ley de 17 de Julio de 1945, de Instrucción Primaria. (B.O.E. 18/7/45).
- Ley de 26 de Febrero de 1953, sobre Ordenación de la Enseñanza Media. (B.O.E. 27/2/53).
- Ley 14/70, de 4 de agosto, General de Educación.. (B.O.E. 6/8/70).
- D. de 25 de Abril de 1958, por el que se crea el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria
- R.D. 264/77, de 21 de enero, por la que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (B.O.E. 28/2/77).
- R.D. 2.689/80, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada, que pasarán a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional . (B.O.E. 16/12/90).

- D. 106/92, de 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (B.O.J.A. de 20/6/92).
- D. 213/95, de 12 de Septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. (B.O.J.A. de 29/11/95).
- D. 200/97, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (B.O.J.A. de 6/9/97).
- O. de 27 de Diciembre de 1954.
- O.M. de 12 de Julio de 1956.
- O. de 28 de Febrero de 1959, por la que se crea el Servicio de Orientación Psicotécnica para Enseñanza Media. (B.O.E. 22/4/59).
- O. de 30 de Abril de 1963, por la que se aprueba el Reglamento del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica.
- O. de 6 de Agosto de 1968, por la que se atribuyen funciones de Orientación Escolar al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. (B.O.E. 10/8/68).
- O. 16/11/70, sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. (B.O.E. 25/11/70).
- O. de 2 de Diciembre de 1970, sobre Orientaciones pedagógicas. (B.O. E. de 8/12/70).
- O.M. 20/9/71, por la que se regula con carácter provisional la orientación educativa en el acceso a los Centros Universitarios.
- O. de 31 de Julio de 1972 por la que se establecen los Servicios de Orientación en el C.O.U. (B.O.E. de 24/8/72).

- O. de 25 de Abril de 1975 sobre Promoción de curso y obtención del título de Graduado Escolar.(B.O.E. de 30/4/75).

- O. De 30 de Noviembre de 1975 sobre Reglamento de los Centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.(B.O. E. de 29/12/75).

- O. de 30 de Abril de 1977sobre Organización con carácter experimental, de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional. (B.O. E. de 13/5/77).

- O. de 28 de Septiembre de 1982 por la que se desarrolla el R. Decreto de 21/11/80.(B.O.E. 6/10/82).

- O. de 1de Febrero de 1993, de la Consejería de Educación Y Ciencia de la Junta de Andalucía, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

- R. de 3 de Octubre de 1967, por la que se dan instrucciones para implantar el Servicio de Orientación Escolar en Institutos de Enseñanza Media.

- R. 17/11/70, por la que se dan instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los Centros de Enseñanza Media. (B.O.E. 25/11/70).

REVISTAS

Fernández Sierra,J. (1992). Revista de Orientación Educativa y vocacional:“La orientación profesional en la secundaria obligatoria y en el bachillerato”. Nº 3 .

Kathleen M. et al. (1992) Revista de Orientación Educativa y Vocacional: “Educación para la carrera: Recomendaciones actuales y medios de llevarlo a cabo”.Año III, Nº 4.

Padilla Carmona, MT y Rodríguez Diéguez, A (1994). Revista de Orientación Educativa y Vocacional: "La educación para la carrera y la reforma del Sistema educativo". Nº 7.

Pérez Juste, R.(2000). Revista de investigación educativa:"La evaluación de programas educativas:conceptos básicos, planteamientos generales y problemática". Volumen 18, nº 2.

Repetto Talavera, E. (1992). Revista de Orientación Educativa y Vocacional: "El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los recursos humanos en las organizaciones". Año III,Nº.4.

Repetto Talavera, E. et al.(2000). Revista de investigación educativa: "El programa de orientación. Tu futuro profesional y su evaluación". Nº2 .

Super D:E: et al. (1992). Revista de Orientación Educativa y Vocacional: "Orientación y evaluación del desarrollo de la carrera el modelo C.-DAC".Año III, Nº3.

PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EN NUESTRO PAÍS

ÁLVAREZ, M. Y FERNÁNDEZ, R. (1987). Programas de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria. (5ª edición). Barcelona. EUB.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y colaboradores. (1991). La orientación vocacional en el currículum y la tutoría. Barcelona. Grao-ICE.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ M. Y FERNÁNDEZ VALENTÍN, R.(1996). "Programas de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria" (12-18 años). Recursos para su puesta en práctica. Barcelona. EDB

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1989). La madurez vocacional en los alumnos de secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. Y OTROS (1997). i Para decidirme!. Almería. DIMAR

ÁLVAREZ HERNÁNDEZ y col. (1998). Orienta plus. Programa de orientación vocacional. Madrid. Escuela Española.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria. Tengo que decidirme. Sevilla. ALFAR.

AMADOR, M. (1993). Programa de orientación de la motivación académico ocupacional. (POMAC)

BISQUERRA, R. y otros (1989) . Quadeen d'orientació als estudiants. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

COROMINAS, E. Y OTROS. (1999). Programa autoplicat d'orientació professional. Barcelona: Departament d' Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

DELGADO SÁNCHEZ, J.A. (1995). "Toma la iniciativa". Granada. Servicio de Publicaciones.

DÍEZ IZQUIERDO, J. Y OTROS. (1993). Programa de asesoramiento vocacional. Alicante. Disgrafas

E.P.O.E.(1989). Cuadernos de Orientación para alumnos/as de 6º, 7º y 8º de E.G.B. Córdoba. Delegación de educación.

GÁLVEZ MANZANO, J.L. Y GARCÍA PÉREZ, E.(1994). Qué, cómo, cuándo. Equipo Albar

JUNTA DE ANDALUCÍA CEJA. (1997). Programa Elige. Sevilla. Instituto Andaluz de la mujer.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. y otro (1994). Programa para enseñar a tomar decisiones. Barcelona. Laertes.

REPETTO TALAVERA E.(1999). "Tu futuro profesional". Madrid. Editorial: CEPE.

RODRÍGUEZ MORENO, M^a L.(1994). Programa para enseñar a tomar decisiones "Decide". Barcelona. Laertes.

ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2000). De gira hacia el trabajo. Programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la ESO . Málaga. Algibe.

SÁNCHEZ BARRANQUERO (1992). Programa de orientación e información para la toma de decisiones al término de la escolaridad obligatoria. "Aprendo a decidir". Salamanca. Amarau.

RIVAS, F. y otros. (1990). Sistemas de autoayuda vocacional: SAV. Valencia: Conselleria de Cultura Educación y Ciencia

RIVAS F., ROCAVERT, E y LÓPEZ, M^a L. (1998). Sistema de autoayuda vocacional renovado. SAV-R..Valencia. Editorial: Servicio de asesoramiento vocacional y educativo.

RIVAS, F. y otros. (2000). Sistema de autoayuda vocacional- informatizado. Valencia. Editorial: Servicio de asesoramiento vocacional y educativo.

VALLÉS, A. y ÁLVAREZ, J. (1998). Orienta plus. Programa de orientación vocacional. Madrid. Escuela Española..

VALLÉS ARÁNDIGA, A.(1988). Orienta plus. Programa de Orientación vocacional. Madrid . Escuela Española.

VALLS FERNÁNDEZ, F. (1996). Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional. Almería. Escobar impresiones.

PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EXTRANJEROS

GYSBERS,N.C. et al.(1992). Programa de orientación comprensivo de Missouri (MCGP).

HUUSEN, L.S. (1973). Desarrollo de la carrera a través del curriculum. Washington: NVGA.

HUMES,C.W. et al.(1985). Programa de educación para la carrera.

PELLETIER, D. et al.(1984). Activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP).

ROGERS, B. (1984). Programas de educación para la carrera. Cambridge: Hobson.

TENNYSON, W.W. et al. (1980). Curriculum de desarrollo de la carrera. Minesota:APGA.

WATTS, A.G. 81979). Programa de educación para la carrera.Woldfson- College.